

# ВЕСТНИК

ТВЕРСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Педагогика и психология

№ 1 (62), 2023

*Научный журнал*

*Основан в 2006 г.*

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

**Учредитель:**

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

**Редакционная коллегия серии:**

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

**Адрес редакции:**

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

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

© Тверской государственный  
университет, 2023

# VESTNIK

TVER  
STATE  
UNIVERSITY

---

**Series: Pedagogy and Psychology**

**№ 1 (62), 2023**

---

*Scientific Journal*

*Founded in 2006*

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

**Translated Title:**

Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

**Founder:**

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

**Editorial Board of the Series:**

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief*)  
(Russia);

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva (Russia);

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina (Russia);

Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova (Russia);

Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina (Russia);

Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka (Russia);

Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina (Russia);

Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova (Russia);

Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya (Russia);

Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Borhene Chakroun (France);

Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina (Russia);

Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive sekretary*) (Russia)

**Editorial Office:**

24, 2nd Gribodoeva st., Tver, 170021, Russia

Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

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

© Tver State University, 2023

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

Бадерко А.В. Сравнительный анализ представлений о религии в русской религиозной философии и обыденном сознании церковленных и невоцерковленных людей.....	5
Казакова И.В., Тихолаз Т.М. Психические состояния студентов в период адаптации к условиям вуза .....	16
Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Динамика формирования эго-идентичности на этапе юношеской социализации .....	25
Кудинов С.И., Козлова О.С., Кудинов С.С. Самоотношение как триггер психологического благополучия личности .....	38
Нгуен Т.З., Караванова Л.Ж. Социально-психологическая адаптация и мотивация вьетнамских студентов к обучению в российском вузе .....	48

### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА**

Белоусов М.В., Демиденко Н.Н. Ведущие невротические потребности как предикторы ошибочного профессионального самоопределения личности .....	57
Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Критерий и показатели развития психологической компетентности тренеров в детско-юношеском спорте .....	65
Мельник Ю.И. Макиавеллизм, эмоциональное благополучие и личностные качества руководителей в поддержку социальных ценностей .....	75

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

Бусыгина Т.А. Исследование взаимосвязи профессиональной идентификации преподавателя вуза с показателями эмоционального интеллекта .....	90
Крылова М.А. Деструктивные изменения учебной деятельности обучающихся: механизмы и инструменты преодоления .....	98
Суханова И.В. Модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков в образовательной среде .....	111

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Близнецова Ю.С. Христианско-антропологическая идея воспитания в наследии старших славянофилов .....	127
Ильина Т.А. Педагогическая концепция учителя начальной школы в Тверской учительской школе П.П. Максимовича .....	137
Обухова Л.А., Попова О.А. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся .....	145

### **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Анамова Р.Р., Быков Л.В., Козорез Д.А. Опережающая подготовка кадров для высокотехнологичных предприятий .....	153
Воскресенская С.Ю. Дидактико-методические особенности обучения анализу художественного текста на иностранном языке .....	163
Гобыш А.В. Опыт внедрения цифровых технологий в математическую подготовку инженеров..	176
Гонина О.О. Использование case-study в процессе преподавания логопсихологии в системе подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» .....	186
Завьялова М.С. Обучение работе над научной статьей на материале дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» .....	193
Савченко О.Н., Евдокимова М.Г. К обоснованию понятия профессионально ориентированной лингводидактической ролевой игры как метода обучения иностранному языку .....	205
Цветкова С.П. Формирование языковых компетенций у студентов вуза посредством метода сканирования .....	214

### **СТРАНИЦА АСПИРАНТА**

Гераськина О.А. Аксиологический потенциал православной культуры .....	222
Иванова Ю.Д. Структурно-функциональная модель личностно-профессиональной ответственности редакторов научных издательств.....	232
Шакурова А.А. Факторы, определяющие психологическое здоровье студентов-психологов..	241

## **CONTENTS**

### **GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY**

Baderko A.V. Comparative analysis of the ideas about religion in Russian religious philosophy and the everyday consciousness of church-going and non-church-going people .....	5
Kazakova I.V., Tikhola T.M. Mental states of students in the period of adaptation to the conditions of the university .....	16
Komarova O.N., Rasskazova A.L. The dynamics of self-identity formation during the stage of adolescent socialization.....	25
Kudinov S.I., Kozlova O.S., Kudinov S.S. Self-attitude as a trigger of the psychological well-being of the person.....	38
Nguyen T.D., Karavanova L.Zh. Socio-psychological adaptation and motivation of Vietnamese students to study in Russia .....	48

### **LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS**

Belousov M.V., Demidenko N.N. Leading neurotic needs as predictors of erroneous professional self-determination of person .....	57
Gaidamashko I.V., Babichev I.V. Criteria and indicators of development psychological competence of trainers in youth sports.....	65
Melnik Yu.I. Machiavellism, emotional well-being and personal qualities of managers in support of social values.....	75

### **PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS**

Busygina T.A. Research of the relationship between the professional identification of a university teacher and indicators of emotional intelligence .....	90
Krylova M.A. Destructive changes in the educational activity of students: mechanisms and tools for overcoming.....	98
Sukhanova I.V. A model of a comprehensive solution to the problem of stratification conflicts of younger adolescents in the educational environment.....	111

### **GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

Bliznetsova Yu.S. Christian-anthropology idea of education in the heritage of senior slavophils. ....	127
Ilyina T.A. Pedagogical concept of an elementary school teacher in the Tver teacher's school of P.P. Maksimovich.....	137
Obukhova L.A., Popova O.A. Pedagogical support of the professional self-determination of the students....	145

### **METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**

Anamova R.R., Bykov L.V., Kozorez D.A. Anticipating training for high-tech enterprises .....	153
Voskresenskaya S.Y. Didactic and methodological specifics of teaching linguistic analysis of literary texts in foreign language .....	163
Gobyshev A.V. Experience in implementing digital technologies in the mathematical training of engineers ...	176
Gomina O.O. Using case-study in the process of teaching logopsychology in the system of training bachelors in the direction «Special (defectological) education».....	186
Zavyalova M.S. Training to work on a scientific article based on the material of the discipline «Foreign language in professional activity».....	193
Savchenko O.N., Evdokimova M.G. To the substantiation of the concept of profession- oriented role play when teaching students a foreign language .....	205
Tsvetkova S.P. Formation of language competencies among university students through the scanning method .....	214

### **GRADUATE STUDENT PAGE**

Geraskina O.A. Axiological potential of orthodox culture.....	222
Ivanova Yu.D. Structural and functional model of personal and professional responsibility of editor in scientific publishing houses.....	232
Shakurova A.A. Factors determining psychological health psychology students .....	241

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,  
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

УДК 159.9: 140.8: 21  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.005

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РЕЛИГИИ  
В РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ФИЛОСОФИИ  
И ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ  
ВОЦЕРКОВЛЕННЫХ И НЕВОЦЕРКОВЛЕННЫХ ЛЮДЕЙ**

**А.В. Бадерко**

Кафедральный собор Илии пророка, г. Комсомольск-на-Амуре

Выявлены сходства и различия в представлениях о религии в группах воцерковленных и невоцерковленных людей. Также проведён сравнительный анализ их мировоззрения с наследием русской религиозной философии. Эмпирическое исследование проведено на выборке жителей городов Дальневосточного региона. В исследовании применялся метод психосемантики – семантический дифференциал (на материале русской лексики, слово-стимул: православная христианская религия). По результатам факторного анализа установлены как сходства, так и различия представлений о религии в русской религиозной философии и обыденном сознании воцерковленных и невоцерковленных людей. Результаты исследования могут быть применены в деятельности просвещения духовной культурой в различных социальных институтах.

**Ключевые слова:** образ мира, представления о религии, обыденное сознание, русская религиозная философия, психология религии, православное христианство.

В настоящее время осуществляется активное переосмысление наследия русской религиозной философии, оказавшей существенное влияние на представления о религии людей в дореволюционный период истории нашей страны, а также после – в эмиграции. Русская религиозная философия сегодня может выступить тем мостом, пройдя по которому, можно приобщиться к вере и религии.

Так, В.А. Карида отмечает, что в сегодняшних условиях вера для молодёжи приобретает многозначительный смысл. Для одних она становится знаком групповой или национальной принадлежности, для других – эстетически-любознательным занятием, для третьих это высшая духовная потребность, способ миропонимания, форма бытия [8]. Чтобы смысл веры и религии выражался в духовной потребности, способе миропонимания, а также форме бытия, необходим мощный фундамент, коим и является русская религиозная философия.

Л.Н. Митрохин приводит следующие данные: в 1998 г. верующими себя назвали 40 % населения России. Но как только ставился вопрос об исполнении обязательных обрядов (участие в таинствах, богослужении, выполнение молитвенного правила и т. д.) – это число резко падало,

© Бадерко А.В., 2023

составляя 10–14 %. Отсюда вытекает факт, фиксируемый социологическими опросами: возросло не только число «верующих вообще», но и значительное число приверженцев эклектических систем, выражающихся в механическом соединении разнородных и часто противоположных, несовместимых принципов, взглядов, теорий и элементов, таких как культ НЛО, неоязычество, астрология. Проявление эклектизма в вопросе выбора предмета вероисповедания есть одна из форм выражения несформировавшейся, размытой, диффузной религиозной идентичности [13].

Перейдем к рассмотрению представлений русских религиозных философов начиная с XIX века и до настоящего времени.

И.А. Ильин пишет о христианской религии так: «Христианство подарило миру идею личной бессмертной души, индивидуальной по своему дару» [7, с. 7]. Само понятие религии И.А. Ильин определяет следующим образом: «Религия есть всежизненная (в смысле сферы охвата) и живая (по характеру действия) связь человека с Богом; или иначе: человеческого субъекта с божественным Предметом» [6, с. 16]. Согласно Ильину, объективно-сущее Божество становится Предметом религиозного опыта человека.

Природа религиозного опыта, согласно Ильину, синергична, то есть сочетает в себе божественный и человеческий элементы: «От Бога исходит духовное откровение, которое должно быть свободно и цельно принято человеком. От человека же исходит живое, невынужденное и искреннее приятие (созерцание, любовь и вера), которое восходит к Богу в виде молитвы и согласных с ней дел» [6, с. 49]. Молитва и дела предполагают свободное восхождение человека к Богу: «Настоящая религиозность состоит в свободном восхождении человека к Богу. Настоящее откровение состоит в том, что Бог зовет к себе человека – через полноту духовной свободы к полноте единения с Ним. В этом духовная религиозность: она состоит в духовном самоосвобождении человека» [6, с. 44]. И.А. Ильин заключает, что человек есть личный, свободный и ответственный дух и религия начинается с личной духовности. Важно, на наш взгляд, что философ отмечает в религиозном опыте не только чувственную составляющую, но и деятельное его осуществление.

А.С. Хомяков пишет об особом соборном состоянии человека, истинной вере, когда все многообразие духовных и душевных сил человека объединено в живую и стройную цельность его соборной волей, нравственным самосознанием, устремленностью к творчеству. Соборность, по его учению, – целостное сочетание свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям [17].

Соборность противоположна и католической авторитарности, и протестантскому индивидуализму, она означает коммюнотарность (общинность), не знающую внешнего над собой авторитета, но не знающую и индивидуалистического единения и замкнутости – отмечает Н.А. Бердяев.

Таким образом, соборность, согласно А.С. Хомякову, – одно из главных духовных условий национального единства и создания мощной

державы, какой была Россия, есть и будет. Религия, по Хомякову, находит свое выражение именно в соборности.

В.С. Соловьев понимает религию как связь человека и мира с безусловным Началом: «Воссоединение, или религия, состоит в приведении всех стихий человеческого бытия, всех частных начал и сил человечества в правильное отношение к безусловному центральному началу, а через него и в нем к правильному согласному отношению их между собою» [14, с. 12].

В.С. Соловьев говорит о том, что в бытии всему есть место и ничто не должно быть уничтожено или подавлено. Он выделяет три ступени в развитии религиозного сознания. Первая – политеизм, естественное и непосредственное откровение, поскольку божественное начало обнимает и природу. Вторая – отрицательное откровение, отрицательное мировоззрение как логически необходимая ступень в развитии религиозного сознания (буддизм). Третья – положительное откровение, явленное Богом о Самом Себе в иудаизме и христианстве. Таким образом, реализация божественного Начала явлена в божественном промысле и откровениях, указанных выше. Религия для Соловьева выступает как религия всеединства, всеобщего откровения.

В.С. Соловьев подходит затем к идеи всемирного совершенствования: «Процесс всемирного совершенствования, будучи богочеловеческим, необходимо есть и богоматериальный» [15, с. 211]. Здесь у философа впервые появляется именно идея всеединства. Он рассуждает, исходя из полагания высшего Царства, и выделяет следующие пять царств: царство минеральное (или общее – неорганическое), царство растительное, царство животное, царство человеческое и Царство Божие. «Минералы, растения, животные, природное человечество и духовное человечество – вот типичные формы бытия с точки зрения восходящего процесса всемирного совершенствования» [15, с. 211]. Здесь же Вл. Соловьев пишет: «следует признать, что указанные пять царств представляют собою ряд наиболее твердо определенных и характерных повышений бытия с точки зрения нравственного смысла, осуществляемого в богоматериальном процессе» [15, с. 211]. То есть у Соловьева прослеживается представление о Царстве Божием не как о каком-то далеком и в этом мире недосягаемом, а как об органически включенном в цепь всего мироздания. Говоря о стремлении к высшему Царству, В.С. Соловьев не подавляет и не уничижает нижестоящих. Идея же Н.А. Бердяева, например, проникнута преодолением тварного материального мира и прорывом в мир иной – духовный. Царство Духа, по Бердяеву, должно торжествовать над царством кесаря. Но оба философа несомненно сходятся в идее богочеловечества как единства тварного человечества с безусловным Началом.

Н.А. Бердяев задает вопрос: в чем основной нерв религии, зачем и почему она нужна нам? И отвечает: «Религия есть гнонис, не отвлеченнное знание, а конкретное, органически полное постижение и испытывание смысла жизни личной и мировой» [4, с. 17]. Н.А. Бердяев подчеркивает,

что без Христа религия была бы отвлеченностью и не было бы реальных путей соединения человека с Богом. Христос в богооплощении и в воскресении, как утверждает Бердяев, указал на божественность человеческой природы, освятив ее [5].

Говоря о подлинности религии как объективной реальности, Бердяев замечает: «Если религия не есть самообман и фикция, а подлинная реальность, то ее всегда должно считать откровением объективных реальностей, а не субъективным человеческим состоянием» [4, с. 20]. Те, кто признают религию, пишет философ, лишь субъективной, индивидуальной реальностью, находятся во власти недоразумения и смешивают с религией психологическую утонченность, создаваемую каждым по субъективному произволу. И далее: «Религия – объективное, вселенское дело, исход из субъективности, из тоски уединенности, реальная связь с объективным смыслом мира, хотя религиозно-объективное, вселенское, есть вместе с тем, и наиболее интимное, наиболее индивидуальное наше состояние» [4, с. 20].

Отметим слова Н.А. Бердяева о религии в ее отношении к науке: «Религия так же, как и наука, не учит об естественной благости и доброте человеческой природы. Но там, где наука видит естественный факт и уклоняется от всякой оценки, там религия видит зло, падение и грех. Для науки существует эволюция от звериного состояния к человеческому; для религии – падение богоподобного существа в состояние звероподобное. То, что научное познание изучает на поверхности, не проникая до первоисточников, то познание религиозное постигает в глубине» [3, с. 335–336]. То есть религия способна проникать в самую глубину, в начальную доисторическую точку, до происхождения мира и человека. В этой изначальной, недетерминированной даже Богом точке – «Unggrund», – проявляется свобода как выражение первоосновы Божества, Его сущности. Поэтому религия, по Бердяеву, есть освобождение и стремление проникнуть до бездонной первоосновы Божества, то есть «меонической» свободы.

Для М.К. Мамардашвили философия, как и религия, понимаются как личное, духовное спасение. Спасение, как известно, с греческого «сoterия» означает исцеление, обретение цельности. И Мамардашвили как раз говорит о цельности человека в понятии «собирания себя». Это попытка «начать такую жизнь, которую можно было бы отсчитывать от самого себя»; «прорваться через пелену сознания, чтобы обрести себя в своем сознании»; это «идеал собранного в одну точку целого сознательной жизни» [10, с. 42]. Благодаря этому «собиранию» происходит «второе рождение» и обретается смысл жизни и бытия в целом.

М.К. Мамардашвили говорит о «метафизических религиях особого рода», которые он называет «религиями личностного спасения», мировыми религиями, отличая их от массово-архаических, коллективистских и локальных [11]. Например, религию личностного спасения – христианство – он отличает от коллективистской «религии» коммунизма.

Религия, как и философия, относятся к таким «символическим конструкциям», особым «формам» [12], позволяющим нам испытать то, что без них мы не могли бы удержать в сознании и осмыслении. М.К. Мамардашвили разделяет религию как конфессию и раннюю евангельскую религиозность, которая не зависит от того, ходит ли человек в церковь или нет. Он говорит, что не ходящий в церковь может быть больший христианин, чем ходящий в нее. Важно, по словам философа, на основе Евангелия научиться понимать через Христа, жить через Него. Также Мамардашвили говорит о том, что вера в Христа есть «гигиена веры», потому что, по нашему убеждению, абстрактно-отвлеченная вера, вне веры в Богочеловека, не есть признак духовной чистоты.

Д.С. Лихачев в своих «Письмах о добром» рассуждает относительно религии, что религия – это не просто то или иное философское учение или мировоззрение. Признавать существование Бога или Символа веры еще недостаточно, чтобы называть себя верующим, воцерковленным. Быть верующим, пишет автор, «значит выполнять определенные требования вероучения, вести определенный образ жизни, в согласии с другими верующими и жизнью Церкви» [9, с. 154].

Размышляя о воспитании детей в религиозном ключе, Д.С. Лихачев говорит именно о передаваемом богатстве: «Религия же – именно богатство. Религия обогащает представление о мире, позволяет верующему ощутить значительность всего происходящего, осмысливает жизнь человека, объединяет людей в выполнении определенных религиозных обычаяев, обрядов, таинств, составляет самую убедительную основу нравственности» [9, с. 155]. И далее: «Без религии всегда остается соблазн эгоизма, соблазн замкнутости в своих личных интересах» [9, с. 155].

Э.А. Тайнов, как представитель современной русской религиозной философии, объясняет: «Законы природы относятся не к материальному миру природных объектов, не к материи, а к духовной субстанции» [16, с. 83]. Выходит, чтобы проникнуть в тайну религии, сначала необходимо соблюдать законы, установленные Творцом. Субстанцию Э.А. Тайнов определяет как Бытие со следующими атрибутами: внутреннее единство (единство его природы); целостность (неделимость его на части); автономность (подчиненность собственным законам); активность (способность к деятельности). Указывая, что материя не проявляет свойств субстанции, так как в ней отсутствуют указанные выше атрибуты, автор приходит к выводу, что «материя не есть субстанция, субстанция не есть материя» [16, с. 103].

По отношению к природе человеческого существа, являющейся трехсоставной (дух, душа и тело), применимо следующее определение тварного духа как субстанции: «Тварный дух – это ненаблюдаемая сверхпространственная и сверхвременная субстанция, являющаяся носителем природных свойств ипостаси: сознания, мышления, свободной воли, памяти и т.п.» [16, с. 107].

В чем же состоит основа свободы личности по отношению ко всему мирозданию и Богу? Э.А. Тайнов выдвигает гипотезу: «Глубинный

источник свободы в видимом мире находится за его пределами – в мире невидимом: этим источником является свобода интеллигенции» [16, с. 138].

Интеллигенция (от лат. *intelligens* – знающий, понимающий, разумный; термин принадлежит средневековому теологу Бозию) есть некоторая ипостась, находящаяся вне пространства и времени и обладающая атрибутами субстанции (здесь может быть найдена родственная связь с небесной иерархией свт. Дионисия Ареопагита, состоящей из девяти ангельских чинов, начиная с высших: серафимы, херувимы, престолы, господства, силы, власти, начала, архангелы и ангелы) [2]. Это не мир идей Платона, но мир духовных субстанций. Вся небесная иерархия деятельна и участвует в творении мира: «Ты творишь Ангелами Твоими духов» (Пс.103: 4).

Таким образом, можно заключить, что для Э.А. Тайнова религия представляет собой органическую связь всех существующих субстанций: нетварной божественной и тварных – интеллигенции и человеческой субстанции во взаимодействии друг с другом.

*Эмпирическое исследование представлений о религии  
в обыденном сознании воцерковленных и невоцерковленных людей*

Целью исследования является сравнительный анализ представлений о религии в русской религиозной философии и обыденном сознании воцерковленных и невоцерковленных людей.

В исследовании приняли участие 206 человек, жители Комсомольска-на-Амуре, Хабаровска, Владивостока и Благовещенска. Первая группа – «воцерковленные» – 103 человека. Вторая группа – «невоцерковленные» – также 103 человека. Мужчины – 40 %, женщины – 60 %. Возраст – от 35 до 65 лет. Образование высшее у 90 % всех респондентов.

Гипотеза исследования: существуют различия представлений о религии в русской религиозной философии и обыденном сознании воцерковленных и невоцерковленных людей.

Метод исследования: семантический дифференциал.

Семантический дифференциал строился на материале русской лексики. В результате получилось 40 пар дескрипторов. Слово-стимул: православная христианская религия.

Инструкция: «оцените, пожалуйста, Ваше представление о православной христианской религии (как связи человека с Богом) следующим образом. Вам будут предложены пары противоположных характеристик. Ваша задача – выбрать одну из двух характеристик, которая, по Вашему мнению, наиболее точно определяет степень выраженности данной конкретной характеристики православной христианской религии, и отметить одну из цифр (из ряда 3210123) при условии, что 0 – обе характеристики, на Ваш взгляд, одинаково верны или обе не верны, 1 – характеристика слабо выражена, 2 – средне выражена, 3 – сильно выражена. Просим Вас не пропускать пар слов и сделать свой выбор по каждой паре».

Метод обработки данных: факторный анализ.

Анализ результатов тестов КМО (0,788) и Бартлетта ( $p < 0,001$ ) позволил сделать вывод, что имеющиеся данные подходят для исследования при помощи факторного анализа.

Таблица 1

1-я группа «Воцерковленные».

Факторная структура представлений о православной христианской религии

Название фактора	Вклад фактора (% общей дисперсии)
Фактор 1. «Сильная»	27,6
Фактор 2. «Миролюбивая»	6,7
Фактор 3. «Соборная»	6,2
Фактор 4. «Простая»	5,5
Фактор 5. «Старая»	4,2

Ведущими факторами (вклад общей дисперсии 50,2 %, подавление веса 0,5) являются:

*Фактор 1* (вклад общей дисперсии 27,6 %) включает следующие составляющие: сильная (0,717), упорядоченная (0,695), определенная (0,659), милостивая (0,647), осмысленная (0,599), обогащающая (0,591), свободная (0,572), интересная (0,570), открытая (0,567); твердая (0,535), близкая (0,515), однозначная (0,501).

*Фактор 2* (вклад общей дисперсии 6,7 %) включает следующие составляющие: миролюбивая (0,745), комфортная (0,699), гуманная (0,677), компромиссная (0,655), реалистичная (0,651), лояльная (0,594), рациональная (0,515), безопасная (0,514).

*Фактор 3* (вклад общей дисперсии 6,2 %) включает следующие составляющие: соборная (0,727), общая (0,676), коллективная (0,614).

*Фактор 4* (вклад общей дисперсии 5,5 %) включает следующие составляющие: простая (0,699), трудная (0,670), послушная (0,615).

*Фактор 5* (вклад общей дисперсии 4,2 %) включает следующие составляющие: старая (0,661), демократичная (0,558), гибкая (0,509).

Для группы «Невоцерковленные» анализ результатов тестов КМО (0,766) и Бартлетта ( $p < 0,001$ ) позволил сделать вывод, что имеющиеся данные подходят для исследования при помощи факторного анализа.

Таблица 2

2-я группа «Невоцерковленные»

Факторная структура представлений о православной христианской религии

Название фактора	Вклад фактора (% общей дисперсии)
Фактор 1. «Спокойная»	30,7
Фактор 2. «Старая»	8,3
Фактор 3. «Соборная»	6,3
Фактор 4. «Трудная»	5,0
Фактор 5. «Общая»	4,3

Ведущими факторами (вклад общей дисперсии 54,6 %, подавление веса 0,5) являются:

*Фактор 1* (вклад общей дисперсии 30,7 %) включает следующие составляющие: спокойная (0,774), близкая (0,734), радостная (0,721), сильная (0,712), интересная (0,674), открытая (0,611), адаптивная (0,600),

милостивая (0,560), откровенная (0,555), не творческая и не рутинная (0,551), миролюбивая (0,515).

*Фактор 2* (вклад общей дисперсии 8,3 %) включает следующие составляющие: старая (0,670), гуманная (0,652), компромиссная (0,586), идеалистичная (0,561), комфортная (0,543), обогащающая (0,509).

*Фактор 3* (вклад общей дисперсии 6,3 %) включает следующие составляющие: соборная (0,657), определенная (0,604), зависимая (0,535), противоречивая (0,509).

*Фактор 4* (вклад общей дисперсии 5,0 %) включает следующие составляющие: трудная (0,709), твердая (0,666), напряженная (0,599), властная (0,543).

*Фактор 5* (вклад общей дисперсии 4,3 %) включает следующие составляющие: общая (0,743), широкая (0,629), коллективная (0,577).

Таким образом, в результате проведенного факторного анализа выделено пять независимых факторов в группе воцерковленных людей (первая группа, см. табл. 1) и так же пять факторов в группе невоцерковленных (вторая группа, см. табл. 2).

#### *Обсуждение результатов*

Рассмотрим, как соотносятся данные, полученные нами в исследовании, с представлениями русских религиозных философов. И.А. Ильин рассуждает о свободном восхождении человека к Богу. Духовная религиозность, по Ильину, состоит в духовном самоосвобождении человека. В образе мира людей первой группы (воцерковленные) содержатся именно представления о религии как свободе – *свободная* 0,572.

Согласно Н.А. Бердяеву, религия также является освобождением. Бердяев считает, что религия есть откровение объективных реальностей, реальная связь с объективным смыслом мира. В первой группе – *реалистичная* 0,651. Невоцерковленным же свойственен субъективный идеализм – *идеалистичная* 0,561; для них религия связана с индивидуальной реальностью. По Бердяеву, такие люди находятся во власти недоразумения и смешивают с религией психологическую утонченность, создаваемую каждым по субъективному произволу.

Идея всеединства в религии, по В.С. Соловьеву, есть всеобщее откровение. В учении живой этики подтверждается, что все откровения и знания исходят из одного Источника. Так, в первой группе эта идея соотносится с фактором 3 «Соборная»: *соборная* 0,727; *общая* 0,676; *коллективная* 0,614. Однако выделенные значения, скорее всего, относятся только к одному из откровений (в данном случае – положительному, которое, согласно Соловьеву, есть христианство). То есть в рамках одной религиозной конфессии может проявляться соборность, общность и коллективность. Эклектичность, пускай даже на бессознательном уровне, выражена как раз во второй группе. Л.Н. Митрохин отмечал, что эклектичность в религии присуща диффузной религиозной идентичности. Это видно во второй группе из фактора 5 «Общая»: *общая* 0,743; *широкая* 0,629; *коллективная* 0,577. Но это еще

не значит, что идея всеединства будет проявляться в сознании невоцерковленных людей. Можно заключить, что проблема всеединства в религии (и не только в религии, а во всем мироздании, как ее понимал Вл. Соловьев) не может быть решена на уровне обыденного сознания, а требует выхода на рациональный, рефлексивный уровень сознания.

Религия – это богатство, считает Д.С. Лихачев, она обогащает представление о мире. В первой группе (фактор 1) – дескриптор *обогащающая* 0,591. Добавим, что религия обогащает жизненный опыт, но никак не делает духовно богатым, так как в Евангелии сказано: «Блаженны нищие духом» (Мф 5: 3). Во второй группе (фактор 2) также встречается дескриптор *обогащающая* 0,509. Но он несет совсем другой смысл. Так, если невоцерковленный человек не практикует религию, откуда у него будет богатый религиозный опыт? «Обогащающая» здесь, скорее всего, будет являться проекцией на накопление материальных ценностей религиозными структурами.

М.К. Мамардашвили отмечает, что религия как особая упорядочивающая форма, символическая конструкция, позволяет испытать то, что без нее мы не смогли бы удержать в сознании и осмысливанием. В первой группе – *сильная* 0,717; *упорядоченная* 0,695; *определенная* 0,659; *осмыщенная* 0,599, то есть воцерковленные действительно применяют религию как конструкцию, опору. В то время как для невоцерковленных религия остается на уровне преходящих эмоций: *спокойная* 0,774; *радостная* 0,721. Также М.К. Мамардашвили указывает на то, что собственную свободу необходимо возвращать, в том числе и в религиозном опыте. Как мы уже отмечали, для первой группы есть представление о религиозной свободе – *свободная* 0,572.

Также обнаруживаются сходства в выделенном факторе «Соборная» в обеих группах. Фактор 3 «Соборная» с вкладом 6,2 в первой группе и 6,3 – во второй. Однако это сходство лишь по форме, по содержанию же эти факторы имеют совершенно разное наполнение.

Так, в первой группе в факторе «Соборная» наполнение следующее: *соборная* 0,727; *общая* 0,676; *коллективная* 0,614. Он может быть дополнен дескрипторами из факторов 1 и 2. – *свободная* 0,572 и *миролюбивая* 0,745. Можно сказать, что в сознании первой группы отражается понятие соборности, данное А.С. Хомяковым, как свободного единства в любви. В терминах Н.А. Бердяева это коммюнотарность, общинность. Соборность, также по Хомякову, является одним из главных условий национального единства и создания мощной державы (какой и является Россия), что выражено в первой группе в факторе 1 «Сильная» с вкладом общей дисперсии 27,6.

Но во второй группе фактор «Соборная» имеет совершенно иное наполнение: *соборная* 0,657; *определенная* 0,604 – можно интерпретировать в смысле догмы; *зависимая* 0,535; *противоречивая* 0,509. Это говорит о некоей «круговой поруке» в понимании соборности у невоцерковленных людей. Здесь же выражены противоречия обыденного сознания,

проявляющиеся в суевериях и предрассудках. В представлениях о соборности во второй группе прослеживается также авторитарность, что характерно для католической церкви, по словам Н.А. Бердяева. По мнению же М.К. Мамардашвили это присуще светской авторитарной «религии»: *зависимая* 0,535; *трудная* 0,709; а также *властная* 0,543.

### **Заключение**

Традиционная религия спасения выступает мощной опорой и содержит гуманистические тенденции – в противоположность светской «религии», которой присущ авторитаризм и идолопоклонство: поклонение деньгам, власти, узкой группе и т.д. Подлинная соборность возможна только на свободном основании, исключающем любую форму зависимости. Чтобы объять идею всеединства, необходимо развитие рефлексивного, рационального сознания, характеризующегося подвижностью и постоянным расширением своих границ. Философское религиозное сознание имеет своей основой воцерковленность и вытекает из нее. В противоположность этому обыденное сознание невоцерковленных людей наполнено противоречиями, суевериями и предрассудками. С одной стороны, для них религия спокойная, близкая, радостная, с другой – зависимая, напряженная, властная. Эклектическое мировоззрение, не имеющее единого безусловного основания, выражается в диффузной размытой религиозной идентичности невоцерковленных людей. Напротив, можно с уверенностью говорить о достигнутой религиозной идентичности у людей воцерковленных, для которых религия открывает истинную реальность и смысл, что подтверждается соответствующими дескрипторами: реалистичная, осмысленная.

Обобщая результаты полученных данных, можно заметить прежде всего, что для воцерковленных людей религия неотъемлемым образом связана со свободой. Также категория свободы является центральной в русской религиозной философии. Далее для 1-й группы религия есть объективная реальность, тогда как для 2-й группы свойственна субъективная идеализация религии. Однако реализация идеи всеединства не может быть осуществлена на уровне обыденного сознания и требует выхода на уровень рефлексивного, рационального сознания, что имеет отношение к обеим группам. Тем не менее воцерковленность способствует преодолению противоречий обыденного сознания, т.к. здесь присутствует опора на знак – текст Священного писания – и позволяет прикоснуться к философскому миропониманию, тем самым приближаясь к решению проблемы всеединства.

### **Список литературы**

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское библейское общество, 2013. 1337 с.
2. Ареопагит Дионисий, свт. О небесной иерархии. М.: Глаголь, 1997. 190 с.
3. Бердяев Н.А. Ложь гуманизма. Духовные основы русской революции. СПб.: РХГИ, 1998. 432 с.

4. Бердяев Н.А. Новое религиозное сознание и общественность. СПб.: Изд. М.В. Пирожкова, 1907. 233 с.
5. Бердяев Н.А. Смысл творчества. М.: ACT: ACT M.: Хранитель, 2006. 414 с.
6. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. М.: ACT, 2002. 586 с.
7. Ильин И.А. Основы христианской культуры. URL: <https://klauzura.ru/2020/11/osnovy-hristianskoj-kultury/> 2020. (дата обращения: 15.11.2022).
8. Карида В.А. Социально-психологические особенности самосознания неофита православия и его религиозной идентичности. URL: <https://lifecity.com.ua/maup/721/viewsection/79> 2008. (дата обращения: 17.03.2022).
9. Лихачев Д.С. Письма о добром. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. 160 с.
10. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Доклады, статьи, философские заметки. М.: Лабиринт, 1996. 430 с.
11. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 247 с.
12. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. (Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке). М.: Прогресс-Традиция, 2009. 216 с.
13. Митрохин Л.Н. Религиозная ситуация в современной России // Социс. 1995. № 11. С. 79–81.
14. Соловьев В.С. Чтения о Богочеловечестве. СПб.: Издательство Олега Абышко, 2010. 352 с.
15. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия. Собр. соч.: в 10 т. Т. 8. СПб.: Книгоиздательское Товарищество «Просвещение», 1914. 516 с.
16. Тайнов Э.А. Трансцендентальное. Очерк православной метафизики. М.: Мартис-Пресс, 2002. 216 с.
17. Хомяков А.С. Сочинения богословские. СПб.: Наука, 1995. 479 с.

*Об авторе:*

БАДЕРКО Алексей Викторович – певчий, православный приход Кафедрального собора Святого Пророка Илии г. Комсомольска-на-Амуре Хабаровского края Амурской епархии Русской Православной Церкви Московского патриархата (681018, г. Комсомольск-на-Амуре, пр-кт Копылова, 54); e-mail: baderko81@mail.ru

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IDEAS ABOUT RELIGION  
IN RUSSIAN RELIGIOUS PHILOSOPHY  
AND THE EVERYDAY CONSCIOUSNESS  
OF CHURCH-GOING AND NON-CHURCH-GOING PEOPLE**

**A.V. Baderko**

Cathedral of Elijah the Prophet, Komsomolsk-on-Amur

An empirical study was conducted on a sample of residents of cities in the Far Eastern region. The study used the method of psychosemantics – semantic differential (based on the material of Russian vocabulary: the word-stimulus: Orthodox Christian religion). According to the results of factor analysis, both similarities and differences of ideas about religion in Russian religious philosophy and the everyday consciousness of church-going and non-church-going people have been established. The results of the study can be applied in the activities of spiritual culture enlightenment in various social institutions.

**Keywords:** *image of the world, ideas about religion, everyday consciousness, russian religious philosophy, psychology of religion, orthodox christianity.*

Принято в редакцию: 14.11.2022.

- 15 - Подписано в печать: 26.01.2023.

УДК 159.9.072  
Doi: 10.26456/vtspyped/2023.1.016

## **ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ВУЗА**

**И.В. Казакова, Т.М. Тихолаз**

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

Рассматривается проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе, анализируются особенности психического состояния в этот период в контексте возрастных и индивидуальных особенностей. Методы исследования: теоретический анализ психологической литературы, методы описательной статистики, факторный анализ. В результате эмпирического исследования определены доминирующие и актуальные состояния у первокурсников, выявлены типы студентов в зависимости от степени выраженности состояний в период адаптации к условиям обучения в вузе.

**Ключевые слова:** *психические состояния, нервно-психическая устойчивость, адаптация, студенты, пол, юношеский возраст.*

Начало обучения в вузе для вчерашних школьников является серьезным испытанием их адаптационных возможностей, способности отвечать на вызовы и требования новой для них образовательной среды. Успешность адаптации как позитивный опыт преодоления трудностей вхождения в среду профессионального образования во многом определяет мотивацию к дальнейшему обучению в вузе и успешность прохождения последующих этапов профессионализации. В связи с этим перспективным направлением исследований адаптации представляется изучение психических состояний. В общей системе психической регуляции адаптация к окружающей среде является, по мнению большинства исследователей, одной из основных функций состояния. «Адаптивная функция состояния заключается в установлении соответствия между актуализированными потребностями индивида и его возможностями и ресурсами с учетом конкретных условий существования, особенностей деятельности и поведения» [13, с. 12].

В современных исследованиях психических состояний как фактора адаптации преобладают работы эмпирического уровня. Возрастает число исследований, раскрывающих регулирующую роль состояний в образовательном процессе (Л.А. Коваленко, 2020; Е.И. Николаева, 2011; Ю.А. Парамонова, 2019) [4, 9, 10]. При этом акцент смещается с регуляции на саморегуляцию психических состояний (А.О. Прохоров, 2021, 1991; Л.Н. Антилого娃, 2010; О.И. Мухрыгина, 2009; Л.С. Улановская, 2011.) [12, 1, 8, 17], в том числе во взаимосвязи с рефлексией и смысловыми структурами сознания (А.О. Прохоров, 2021, 2022; М.Г. Юсупов, 2022) [11, 12, 18]. Получают развитие прикладные

вопросы диагностики и коррекции психических состояний в обучении, спортивной деятельности (Д.В. Солдатов, 2022; Е.А. Лубышев, 2020; А.К. Журавлев, 2010; Д.М. Крикунова, 2020).

В отечественной психологии разработка проблемы состояний на теоретико-методологическом уровне имеет давнюю традицию. Исследователями были выделены сущностные характеристики психического состояния (Н.Д. Левитов, 1964; Е.П. Ильин, 1968; Ю.Е. Сосновикова, 1975; А.О. Прохоров, 2011; Л.В. Куликов, 2001 и др.). Уделено внимание анализу трактовки понятия разными авторами и соотнесению понятий «функциональные состояния», «психические состояния», «эмоциональные состояния» (А.О. Прохоров, 2011, Л.В. Куликов, 2001).

Начало изучению проблемы состояний было положено Н.Д. Левитовым, который предложил определение психического состояния как целостной характеристики психической деятельности за определенный период времени, показывающей «...своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности» [5, с. 20]. Он также отмечал тесную связь психических состояний с индивидуальными особенностями личности, рассматривая их в единстве переживаний и деятельности [5, с. 20–21].

Ю.Е. Сосновикова психическое состояние определяет «как относительно устойчивое конкретное взаимоотношение всех компонентов психики, имеющее определенную напряженность и выраждающее степень уравновешивания человека с окружающей средой в данный период времени» [16, с. 53].

Е.П. Ильин рассматривает психофизиологическое состояние как реакцию целостной системы на всех уровнях психической регуляции: физиологическом, психическом и поведенческом [3, с. 326–340].

На основе проведенного системного анализа понятия «психическое состояние» А.О. Прохоров дает следующее определение: «Психическое состояние – это отражение личностью ситуации в виде сочетания (совокупности) различных характеристик человека, возникающее в динамике психической деятельности и выраждающее единство поведения и переживания» [14, с. 66].

Таким образом, психическое состояние рассматривается большинством исследователей как явление, имеющее сложную структуру, некий общий фон психической деятельности, представляющий системную реакцию адаптации личности к изменяющимся условиям среды в конкретный момент времени. Различия в трактовках состояния обусловлены многомерностью самого явления, которое может рассматриваться с разных сторон, а также особенностью методологического подхода к его анализу.

Обратим внимание, что с точки зрения временных характеристик Л.В. Куликов предлагает разделять состояния по степени изменчивости, выделяя доминирующие «как преобладающее во времени, занимающее

большую часть времени» [13, с. 24] и более динамичные, изменчивые актуальные состояния. Доминирующие состояния являются общим фоном для актуальных состояний и обуславливают связь состояния со свойствами личности [13, с. 22–24].

В основу (эмпирического) исследования состояний как многомерного явления могут быть взяты параметры состояния, выделенные Л.В. Куликовым на основе анализа различных описаний в качестве основных: «эмоциональные (эти характеристики иногда называют модальностными, понимая под модальностью качественное своеобразие: тревога, наслаждение, созерцание...); активационные (отражающие интенсивность психических процессов); тонические (отражающие тонус, ресурс сил индивида); тензиональные (отражающие степень напряжения); временные (отражающие продолжительность, устойчивость состояний); полярность состояний, другими словами, знак описываемого состояния (благоприятное, положительное или неблагоприятное, отрицательное)» [13, с. 16].

Исходя из представления о многоуровневой регуляции психических состояний (организма, индивида и личности), анализ адаптационного процесса необходимо проводить с учетом взаимосвязи с характеристиками разного уровня. На личностном уровне такими свойствами являются, по мнению Л.В. Куликова, самоотношение, а также «активное отношение к жизненной ситуации, готовность личности к преодолению препятствий, удовлетворенность самореализацией» [13, с. 37].

Представляется, что анализ психических состояний может быть дополнен оценкой нервно-психической (эмоциональной) устойчивости, которая как сложное, комплексное свойство личности считается важным фактором сохранения надежности деятельности в осложненных условиях и применяется для прогнозирования профессиональной пригодности.

Нервно-психическая устойчивость, по А.Г. Маклакову, как личностное свойство и как психическое состояние является важной составляющей адаптационного потенциала как характеристики, которая определяет реакцию человека на стрессовые ситуации, отражает способность индивида преодолевать возникающие трудности [6, с. 18].

Нервно-психическая (эмоциональная) устойчивость выделяется рядом исследователей как качество личности, имеющее профессиональную значимость для деятельности педагога, «поскольку профессия учителя относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции» [7, с. 10].

Между тем на сегодняшний день насчитывается ограниченное количество работ, посвященных изучению стрессоустойчивости учителя (Л.М. Митина, 1993; А.А. Реан, 2006) [7, 15]. При этом большинство исследований нервно-психической устойчивости проводится для оценки профессиональной пригодности операторов, военнослужащих (В.В. Белов, А.В. Корзунин, 2014) [2] и недостаточно внимания уделено представителям педагогической профессии.

Особое значение оценка нервно-психической устойчивости имеет на начальной стадии профессионализации будущих педагогов, при этом необходимо учитывать фактор возраста. Адаптационные способности, согласно А.Г. Маклакову, формируются в онтогенезе человека на основе генетически обусловленных индивидных характеристик, максимального развития достигают в возрасте 19–25 лет [6, с. 23]. Первокурсники в возрастном аспекте находятся на начальном этапе юношеского возраста, когда необходимость профессионального самоопределения не обеспечивается в достаточной степени зрелостью личности. Устойчивость психики (нравственная, личностная, эмоциональная) находится в процессе становления, что обуславливает ее уязвимость – особенно в ситуациях, предъявляющих повышенные требования к способности преодолевать трудности.

*Описание базы и методов, методик исследования*

Исследование проводилось на базе Омского государственного педагогического университета, в нем приняли участие студенты 1-го курса факультета математики, информатики, физики и технологии и факультета иностранных языков в количестве 113 человек (юношей – 21, девушек – 92). Для изучения психических состояний первокурсников были задействованы следующие методики: «Актуальное состояние» (Л.В. Куликов), «ДС-6» (Л.В. Куликов), нервно-психическая устойчивость изучалась посредством методики «Прогноз-2» (В.Ю. Рыбников). Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью пакета программ SPSS 25.0 и Excel.

Для выявления психического состояния студентов-первокурсников, обусловленного текущей ситуацией адаптации к условиям обучения в вузе, воспользовались методикой Л.В. Куликова «Актуальное состояние». Полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне выраженности психических состояний по таким шкалам, как «активация/деактивация» (46,8 б.), «тонус: высокий/низкий» (49,82 б.), «самочувствие физическое: комфортное/дискомфортное» (49,54 б.), «возбуждение эмоциональное: низкое/высокое» (52,45 б.). Это говорит о наличии способности первокурсников к регуляции своего психического состояния в новой для них ситуации, что выражается в оптимальном физическом самочувствии, повышенной работоспособности, спокойном реагировании на изменения ситуации и стремлении преодолевать возникающие сложности. Однако низкие показатели по шкале «спокойствие/тревога» (34,7 б.) говорят о тревоге, ожидании неблагоприятных событий, что объясняется необходимостью адаптации к условиям обучения в вузе, приобщения молодых людей к студенческим формам коллективной жизни. Повышение уровня тревоги увеличивает вероятности адаптационных нарушений.

Оценка актуального состояния как у юношей, так и у девушек имеет схожие показатели с общими данными для всей группы обследуемых (табл. 1). Невысокие баллы по шкале

«спокойствие/тревога» как в мужской, так и в женской (27,9 б. и 36,3 б.) выборках свидетельствуют о высоком уровне беспокойства, ощущении угрозы без ясного осознания ее источника, выявленные значимые статистические различия между группой юношей и группой девушек ( $t = 3,11$  при  $p < 0,01$ ) указывают на еще большую выраженность тревоги у сильного пола, что можно объяснить специфичностью обучения в педагогическом вузе, где женская аудитория преобладает над мужской.

Далее была предпринята попытка сравнить характеристики текущего состояния с относительно устойчивыми состояниями студентов 1-го курса. Для этого воспользовались методикой Л.В. Куликова «Доминирующее состояние». Полученные данные свидетельствуют о среднем уровне выраженности длительных состояний по всем шкалам методики («активное/пассивное отношение к жизненной ситуации» (46,69 б.), «тонус: высокий/низкий» (48,23 б.), «спокойствие/тревога» (55,14 б.), «устойчивость/неустойчивость эмоционального тона» (55,04 б.), «удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью в целом» (55,23 б.), «положительный/отрицательный образ самого себя» (48,61 б.). Это проявляется в адекватной оценке себя и уверенности в своих возможностях, ощущении внутренней собранности, готовности работать, преодолевать препятствия и достигать поставленные цели.

При рассмотрении половых различий следует отметить повышенные показатели в мужской выборке по сравнению с женской по таким шкалам, как «спокойствие/тревога» (55,14 б. и 50,13 б.;  $t = -1,98$  при  $p < 0,05$ ) и «устойчивость/неустойчивость эмоционального тона» (55,04 б. и 49,75 б.;  $t = -1,97$  при  $p < 0,05$ ). Наличие значимых статистических различий по этим шкалам позволяет характеризовать юношей как уверенных в своих силах людей, которые в состоянии эмоционального возбуждения способны адекватно и эффективно регулировать психическую деятельность и поведение (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность актуальных и длительных состояний  
у юношей и девушек первого курса

Переменные Обследуемые	Доминирующие состояния						Актуальные состояния				
	Ак	То	Сп	Ус	Уд	По	Ак- Ас	Во	Са	То- Ас	Сп- Ас
Юноши	46,6	48,2	55,1	55	55,2	48,6	47	51,9	48,8	46,6	27,9
Девушки	45,8	46,5	50,1	49,7	52,8	45,2	46,8	52,5	49,7	50,5	36,3
Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента	-1,4	-0,6	-1,9*	-1,9*	-0,8	-1,2	-0,5	0,2	0,3	1,4	3,1**

Примечание: \*\*при  $p < 0,01$ ; \*при  $p < 0,05$ .

Примечание: Ас – активное – «пассивное отношение к жизни», То – тонус: «высокий/низкий», Сп – «спокойствие/тревога», Ус – «устойчивость/неустойчивость эмоционального тона», Уд – «удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью в целом», По – «положительный/отрицательный образ самого себя», Ак-Ас –

«активация/деактивация», Во – «возбуждение эмоциональное: высокое/низкое», Са – «самочувствие физическое: комфортное/дискомфортное, То-Ас – «тонус: высокий/низкий», Сп-Ас – «спокойствие/тревога».

Исходя из полученных данных по обеим методикам, можно говорить о высоком уровне тревожности у молодых людей именно на этапе адаптации, поскольку для продолжительных психических состояний беспокойства не было обнаружено.

Для определения уровня нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации была задействована методика В.Ю. Рыбникова «Прогноз-2». Полученные результаты показали удовлетворительный уровень (4,25 стена) нервно-психической устойчивости у первокурсников, что позволяет говорить в целом о положительном прогнозе для молодых людей, при этом нельзя исключать возможность возникновения умеренных нарушений в психической деятельности в трудных жизненных ситуациях, которые могут проявиться в неадекватном поведении, восприятии окружающей действительности, колебаниях самооценки. Кроме того, обнаружены различия между мужской (5,52 стена) и женской (3,9 стена) выборками на значимом статистическом уровне ( $t = -2,909$  при  $p < 0,01$ ), которые указывают на более высокий уровень нервно-психической устойчивости юношей по сравнению с девушками.

При проведении факторного анализа было выявлено три фактора с собственными значениями больше единицы, которые охватывают 69,4 % всей выборки. Извлечение факторов осуществлялось с использованием Варимакс-вращения и применением функции «сортировать по величине», благодаря чему переменные были отсортированы в соответствии с величиной их нагрузок по каждому фактору. Выделенные факторы представляют собой типы студентов, у которых во взаимосвязи проявились текущие и длительные психические состояния и уровень нервно-психической устойчивости в период адаптации к условиям обучения в вузе (табл. 2).

Таблица 2

Результаты факторного анализа. Матрица повернутых компонентов

Переменные	1 фактор	2 фактор	3 фактор
Положительный/отрицательный образ самого себя	,814	,112	-,061
Удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью в целом	,765	,282	,413
Спокойствие/тревога (доминирующее состояние)	,749	,191	,313
Устойчивость/неустойчивость эмоционального тона	,741	,217	,294
Нервно-психическая устойчивость	,698	,233	,393
Тонус: высокий/низкий (доминирующее состояние)	,591	,460	,143
Тонус: высокий/низкий (актуальное состояние)	,262	,862	,102
Самочувствие физическое: комфортное/дискомфортное	,169	,780	,277
Возбуждение эмоциональное: низкое/высокое	,297	,765	,154
Активное/пассивное отношение к жизни	,178	,297	,764
Спокойствие/тревога (актуальное состояние)	-,432	,051	-,751
Активация/деактивация актуального состояния	,121	,379	,744

Первый фактор (49 % дисперсии) охватывает студентов, для которых характерен положительный образ самих себя. Позитивное принятие себя благоприятно отражается на настроении и располагает к тому, чтобы видеть свои недостатки незначительными. Такие юноши и девушки удовлетворены тем, как они реализуются в жизни, чувствуют уверенность в своих силах и готовность преодолевать трудности для реализации своих способностей. В состоянии эмоционального возбуждения сохраняют адекватность и эффективность психической саморегуляции, поведения и деятельности. Проявляя нервно-психическую устойчивость и высокую активность при возникновении трудностей на протяжении длительного времени, в текущей ситуации – ситуации адаптации к условиям обучения в вузе – проявляют достаточно высокую тревожность.

Второй фактор (10,9 % дисперсии) характеризует такую группу студентов, которые на протяжении длительного времени могут сохранять высокий тонус, то есть проявлять высокую активность, стенические реакции на возникающие трудности, ощущать внутреннюю собранность и готовность к работе. В актуальной ситуации – адаптации к условиям обучения в вузе – они также ощущают достаточно высокий тонус, повышенную работоспособность, которые сопрягаются с эмоциональным напряжением, нервозностью, неуравновешенным поведением. Свойственная им внутренняя собранность и энергичность могут иметь неадекватные выходы в ситуации повышенного напряжения.

Третий фактор (9,45 % дисперсии) охватывает студентов с выраженным активным оптимистическим отношением к жизненным ситуациям. Они готовы к преодолению препятствий, верят в свои возможности. В наличной ситуации адаптации к условиям вуза такие молодые люди испытывают беспокойство, тревогу, ощущение угрозы, но при этом проявляют также высокую активность, стремясь преодолеть возможные трудности. Последний параметр особенно важен при диагностике стрессовых состояний. Можно предположить, что студенты данного типа обладают личностным потенциалом для преодоления трудностей адаптационного периода. Повышенная тревога в новой ситуации способствует мобилизации ресурсов.

Подводя итог исследованию адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе, можно заключить следующее.

Во-первых, у студентов выявлен высокий уровень тревоги в текущей ситуации, причем у юношей уровень беспокойства выражен в большей мере, чем у девушек.

Во-вторых, посредством факторного анализа выделены три группы студентов в зависимости от взаимосвязей психических состояний и нервно-психической устойчивости. В первый фактор вошли активные студенты с позитивным образом себя, довольные своей жизнью, но испытывающие тревогу в ситуации адаптации. Во второй фактор были включены молодые люди, для которых свойственен высокий тонус как

на протяжении длительного времени, так и в актуальных условиях приспособления к условиям вуза, однако их характеризует неудовлетворительное эмоциональное саморегулирование. И третий фактор объединил юношей и девушек, способных проявлять достаточно высокую активность на протяжении длительного времени, но в текущей ситуации адаптации высокая активность у них сопряжена с высокой тревожностью.

В-третьих, полученные результаты проведенного исследования могут являться основой для разработки программы профилактики трудностей адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе, необходимыми разделами содержания которой будет работа, направленная на снижение тревоги, знакомство с приемами и развитие навыков эмоциональной саморегуляции.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости учета индивидуальных и возрастных особенностей психических состояний студентов в психолого-педагогическом сопровождении на начальном этапе профессионального обучения.

В перспективе предполагается, исходя из представления о непрерывности профессионального самоопределения на этапе освоения профессии студентами изучение динамики адаптационного процесса и анализ особенностей образовательной среды в адаптации студентов, обучающихся на факультетах с различной предметной направленностью.

### **Список литературы**

1. Антилого娃 Л.Н., Черкевич Е.А. Саморегуляция психических состояний личности: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. 219 с.
2. Белов В.В., Корзунин А.В., Юсупов В.В., Костин Д.В. Методы оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. № 3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-otsenki-nervno-psihicheskoy-ustoychivosti-voennosluzhaschih> (дата обращения: 11.12.2022).
3. Ильин Е.П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния // Теория функциональных систем в физиологии и психологии: сб. статей. М.: Наука, 1978. С. 326–340.
4. Коваленко Л.А. Социально-психологические особенности и психические состояния студентов в процессе адаптации к условиям образовательного процесса // Национальное здоровье. 2020. № 2. С. 81–84.
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344 с.
6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал; его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
7. Митина Л.М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя: учебное пособие. Кемерово: Кемеров. обл. ИУУ, 1992 (1993). 71 с.
8. Мухрыгина О.И. Особенности влияния смысловых структур сознания на саморегуляцию психических состояний студентов гуманитарных и технических специальностей: 19.00.01: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2009. 218 с.

9. Николаева Е.И., Котова С.А. Сравнительный психофизиологический анализ функционального состояния студентов разных форм обучения в педагогическом вузе // Вопросы психологии. 2011. № 4. С. 24–32.
  10. Парамонова Ю.А. Состояние нервно-психического напряжения студентов // Аллея науки. 2019. Т. 5. № 1(28). С. 118–121.
  11. Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Влияние рефлексии на операциональные средства саморегуляции психических состояний студентов // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 5(45). С. 190–201.
  12. Прохоров А.О. Функциональные структуры ментальной регуляции психических состояний // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. М.: Психологический институт РАО, 2021. С. 25–29.
  13. Психические состояния / сост. и общая редакция Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2001. 512 с.: ил.
  14. Психология состояний: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности ВПО 030301 «Психология» / [Прохоров А.О. и др.]; под ред. А.О. Прохорова. М.: Когито-Центр, 2011. 623 с.
  15. Реан А.А., Кудашев А.Р., Бааранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 479, [1] с.
  16. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький, 1975. 118 с.
  17. Улановская Л.С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов: дис. .... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2011. 234 с.
  18. Юсупов М.Г. Взаимосвязь смысловых структур сознания и саморегуляции психических состояний студентов // Образовательные технологии. 2022. № 1. С. 41–51.

## Об авторах:

КАЗАКОВА Ирина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, г. Омск, наб. Тухачевского, 14); e-mail: kochkareva\_i@list.ru

ТИХОЛАЗ Татьяна Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, г. Омск, Наб. Тухачевского, 14); e-mail: ttm\_2007@mail.ru

## MENTAL STATES OF STUDENTS IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF THE UNIVERSITY

J.V. Kazakova, T.M. Tikhonov

Omsk State Pedagogical University, Omsk

The article deals with the problem of adaptation of first-year students to the conditions of study at the university, analyzes the features of the mental state during this period in the context of age and individual characteristics. Research methods: theoretical analysis of psychological literature, methods of descriptive statistics, factor analysis. As a result of the empirical study, the dominant and actual states of the first-year students were determined, the types of students were identified depending on the severity of the states during the period of adaptation to the conditions of study at the university.

**Keywords:** mental states, neuropsychic stability, adaptation, students, gender, adolescence.

УДК 159.923  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.025

## ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ЮНОШЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

О.Н. Комарова, А.Л. Рассказова

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

В статье проанализированы представления о феномене личностной идентичности в зарубежной и отечественной психологии; описана динамика статусов эго-идентичности; определены возрастные различия в структуре и содержании личностной идентичности. В исследовании приняли участие 30 подростков и 30 юношей. Сбор данных производился с использованием методики исследования самоотношения С.Р. Пантилеева; методики изучения личностной идентичности Л.Б. Шнейдер; теста Куна–Макпартлена «Кто я?».

**Ключевые слова:** эго-идентичность, статусы идентичности, самоотношение, развитие личности, подростковый и юношеский возраст.

Согласно классическим теориям личностного развития, существует структура личности, которая выступает интеграционным центром, определяющим основные тенденции личностного развития. Анализ особенностей личностной идентичности как структурного компонента системы «Я» позволяет полагать, что именно личностная идентичность является тем структурным компонентом, которому отводится роль интеграционного центра. Поэтому особенности личностной идентичности находятся во взаимосвязи с другими личностными характеристиками.

Термин «идентичность» благодаря своей терминологической биполярности, которая, с одной стороны, предполагает неизменность, устойчивость, тождественность самому себе, с другой стороны – постоянное движение, изменение в рамках собственного «Я», является феноменом, который, несмотря на многолетнюю традицию исследования, остается в фокусе внимания зарубежных и отечественных ученых.

Междисциплинарный подход к проблеме идентичности с точки зрения антропологии, социологии, философии, психологии позволяет расширить диапазон возможностей в исследовании данного феномена. Превращение робких попыток отдельных психологов обосновать исследовательский интерес к данной проблематике в солидную традицию изучения идентичности насчитывает много десятилетий и связано с именами ведущих отечественных и зарубежных ученых: В. Дильтея, Р. Бернса, С. Кьеркегора, Ю. © Комарова О.Н., , Ж Делеза, Ф. Гваттари, Ж. Деррида, К. Роджерс Рассказова А.Л., 2023 , А. Маслоу, Г. Мида, Э. Эрикссона, Дж. Марсиа, А. Гешфела, Э. Фреида, Э. Фромма, К. Юнга, Дж. Тернера, Г. Олпорта, В. Хесле, У. Джеймса,

Х. Салливена, Ж. Пиаже, К. Хорни, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Г.М. Андреевой, М.М. Бахтина, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Поршнева, И.С. Кона, А.Г. Спиркина, Э.В. Ильенкова, О.Г. Дробницкого, В.Я. Ядова, Л.В. Сохань и других.

Становление и развитие проблематики идентичности связано с философско-антропологическими исследованиями экзистенциалистов начала XX века в контексте значимости духовной проблематики личности в современном индустриально-бюрократическом обществе, нацеленном на массовое потребление и переживающем кризис разлада общественных связей и отношений. Экзистенциальный кризис личности предполагает направленность, с одной стороны, на уникальность выбора своего жизненного пути, целей и средств реализации своих жизненных планов, а с другой стороны, переживание мучительного одиночества, обезличенности, бездуховности и бесцельности своего существования. Философская традиция исследования идентичности опирается на сложные и противоречивые отношения личности и общества, где личность отстаивает свое право на индивидуальное существование, в противном случае личность может быть поглощена социумом.

По мнению Ю. Хабермаса, личность ведет непрерывную борьбу против обезличивания, деиндивидуализации и деперсонализации. Э. Фромм видит в этой борьбе величайший экзистенциальный кризис современного человека, который отражает сложное взаимодействие основных потребностей человека и социальных условий. Э. Фромм ввел в категориальный аппарат понятие «персональная идентичность», провозглашая тем самым процесс обособления, индивидуализации, при этом подчеркивая, что ведущей потребностью индивида является соединение себя с миром путем принятия человеческих ценностей, массовой культуры, идеологии. Даже в определении любви, данной Э. Фроммом, существует квантэссенция двух разнонаправленных тенденций: слить себя с кем-либо или чем-либо без потери целостности своего «Я» [7].

Трагизм разобщенности внутренней сущности человека отчетливо представлен в философии постмодернизма, где личность человека отражает социальные процессы общества и характеризуется свойствами ризомности и детерриториализации [2]. В определенной степени философские концепции постмодернизма нашли свое отражение в разнонаправленных течениях психологической мысли: продуктивные и непродуктивные типы характера по Э. Фромму, типы личности по А. Адлеру, невротические потребности личности К. Хорни, в которых персонологи выделяют основные стратегии существования людей в социокультурном пространстве, чтобы избавиться от обезличенности, безысходности, одиночества, отчаяния и обреченности своего существования. Социальный невроз современного общества актуализировал поиск решения проблемы целостности индивида, его социальной значимости, вовлеченности в общественные процессы,

осознанности и ответственности. К.Г. Юнг постулировал процесс развития человека – индивидуацию – как согласование внутренних противоречий своего бытия на пути достижения «самости» – системного качества человека, интегрирующего внутренние разнонаправленные процессы в единый непротиворечивый образ. По мнению А. Адлера, цель жизни человека – в достижении совершенства. К. Хорни писала о самореализации личности, которая, по словам автора, заложена в инстинктивном поведении человека. Попытка представителей постфрейдистского психодинамического направления решить проблему реализации потенциала личности и достижения целостности в социальном аспекте авторы решили лишь частично, поскольку сама проблема исследовалась с позиций психоанализа, где акцент переносится с социально-психологической сущности человека на внутренний субъективно-индивидуалистический опыт как единственно верный.

Существенный вклад в разработку проблемы идентичности внесли представители символического интеракционизма и когнитивной психологии: У. Джеймс, Ч. Кули, Г. Мид, Э. Гоффман, Л. Краппман, Г. Горфинкель, развивая концепцию двухспектной идентичности (личностной и социальной). При этом, учитывая влияние общества на формирование идентичности, ученые показали, что человек проактивен, выбирая, каким из предложенных обществом ценностей, целей, норм и правил подчиняться. Э. Гоффман, Л. Краппман, Г. Горфинкель разработали теорию владения пространством и временем (политика идентичности) в ситуациях угроз и неопределенности. А. Тешфел и Дж. Тернер и в рамках когнитивной психологии установили, что развитие личной идентичности подавляет социальную и наоборот. А. Гидденс предположил, что развитие идентичности человека представляет собой двухполярный континуум, на одном конце которого находится конформность (полное подчинение обществу), на другом – самопоглощенность и замкнутость на себе, все оставшееся пространство между крайними точками представляет собой разные варианты развития идентичности.

Основоположником научной концепции идентичности принято считать Э. Эрикsona, включившего это понятие в свою концепцию эпигенетического личностного развития [8]. Согласно его точке зрения, «идентичность» – это тождественность индивида самому себе. То есть «идентичность» – это в полной мере воспринятый и воспринимаемый личностью образ самого себя во всем многообразии отношений личности к миру, ее окружающему, а также ощущение симметричного и постоянного владения личностью своим собственным «Я» вне зависимости от возможной его трансформации либо перестройки внешней ситуации. Также под «идентичностью» Э. Эриксон понимал способность личности к комплексному решению задач, которые она встречает на всех этапах своего формирования [9].

Подобно Э. Эриксону, разработкой научного подхода к идентичности с позиции психоанализа занимались Ж. Лакан, Г. Аммон и

др. Данные ученые обращались к проблемам личностной, социальной, этнической, профессиональной, аддитивной, сетевой и прочей идентичности [6, с. 22–32].

Наряду с взглядом Э. Эрикsona на эго-идентичность следует также проанализировать научные взгляды Дж. Марсия по данному вопросу. Предложенная этим ученым модель статусов идентичности стала одной из целого ряда попыток свести теоретическую концепцию идентичности Э. Эрикsona к эмпирическим процедурам измерения и, по мнению международной научной общественности, единственной из них, достойной внимания. К несчастью, знакомство отечественной психологической науки с представлениями Дж. Марсия происходит на основании теоретических обзоров, т.к. на текущий момент не было переведено ни одного его основополагающего труда [3, с. 157].

Согласно воззрениям Дж. Марсия, под идентичностью следует понимать структуру эго (т.е. «внутреннюю самосозидающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории»). С целью эмпирического анализа теоретических положений Э. Эрикsona учений выдвинул тезис, что эта предположительная структура находит свое выражение в демонстрируемых паттернах «решения проблем».

В трудах классиков отечественной психологии подчеркивается приоритет и значимость социальной идентичности над личностной (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева, Б.Ф. Поршнев, Э.В. Ильинкова, Е.И. Головаха, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, А.А. Кроник).

В современных российских условиях тема идентичности набирает обороты популярности в связи с усложнившимися внутриполитическими и внешнеполитическими условиями, которые усугубляют кризис идентичности. Например, В.А. Емелин под идентичностью понимает тождественность человека самому себе во времени и пространстве, которую он прочувствует как принадлежность (либо непринадлежность) к контролирующем (либо неконтролирующим) ситуацию общностям, непредсказуемости (либо предсказуемости) событий. Согласно его точке зрения, идентичность может быть сопоставлена с теми ощущениями, представлениями и знаниями, формирующими базу для самоотождествления, которую индивид может идентифицировать как свое «Я» [3, с. 155–161].

Г.С. Банников и К.А. Кошкин изучали роль «диффузной идентичности» в развитии антивитальных переживаний и аутоагрессивных форм поведения. Им удалось прийти к выводу, что среди индивидов, переживающих антивитальные мысли, до 70 % тех, кто имеет умеренную и выраженную степень «диффузной идентичности» и конфликта идентичности [1, с. 35].

Ю.Г. Овчинникова и П.Б. Селюгина в результате проведения анализа понятия «личностная идентичность» пришли к выводу, что личностная идентичность в рамках психологического знания

раскрывается через ряд дихотомических характеристик: внутренняя сущность – согласованность с социальными ценностями; единство постоянства – тенденция изменчивости; проблема целостности – достижение адаптации [5, с. 153–161].

Эти дихотомические характеристики отражают сложный конфликтный характер личностной идентичности, определяют направления ее развития. И если, согласно культурно-исторической традиции, личностная идентичность понимается как последовательное развитие личности, переживающей кризисы посредством разрушения предшествующих структур и построения новообразований, то осознание факта содержания противоположностей в самой структуре идентичности позволяет полагать идентичность процессом трансформации, взаимодополнения.

В исследовании приняли участие 30 подростков (возраст от 13 до 15 лет) и 30 юношей (возраст от 17 до 18 лет). В половом отношении группы представлены в равных пропорциях (по 15 юношей и 15 девушек в каждой группе). Были использованы следующие психодиагностические методики [4]: методика исследования самоотношения С.Р. Пантилеева (МИС); методика изучения личностной идентичности (МИЛИ) (Л.Б. Шнейдер); тест Куна–Макпартлена «Кто я?».

С помощью диагностики по методике С.Р. Пантилеева МИС были выявлены особенности самоотношения у подростков.

В наименьшей степени в выборке подростков выражены такие параметры, как «самопривязанность», «самоуверенность» и «зеркальное Я». Низкие значения по этим параметрам свидетельствуют о том, что подростки не удовлетворены собой, стремятся изменять себя в желании походить на определенный идеал. Им свойственны сомнения в своих силах, нередко возникает чувство собственной никчемности. Даже достигая тех или иных вершин, они могут испытывать «синдром самозванца», полагать, что их достижения носят случайный характер. Подростки сомневаются в том, что могут понравиться окружающим, вызвать их искренний интерес, заслужить уважение. Скорее они ожидают негативной реакции со стороны окружающих людей, ждут насмешки, отказа, осуждения.

Такой параметр, как «конфликтность», в выборке подростков представлен несколько выше среднего. Это говорит о наличии склонности к внутреннему конфликту, развитой рефлексии, стремлении разобраться в своих чувствах, осознать свои реальные трудности.

Высоко развит в подростковой выборке такой параметр самоотношения, как «самоценность». Несмотря на то что подростки испытывают опасения, что окружающий мир не примет их, они полагают себя особенными, уникальными личностями, верят в то, что «не такие, как все». Идея собственной уникальности характерна для развития в подростковом возрасте. Подросток, впервые сталкиваясь с различными эмоциональными переживаниями, нередко полагает, что они доступны только ему, поэтому окружающие (особенно взрослые) не в состоянии его понять.

Обобщая изложенное, отметим, что самоотношение подростков характеризуется недостаточной самопривязанностью и самоуверенностью, низким отраженным самоотношением на фоне умеренно повышенной внутренней конфликтности и развитой самоценности.

На основании результатов проведения методики Л.Б. Шнейдер МИЛИ были получены сведения о распределении статусов личностной идентичности в выборке подростков. Наиболее характерными статусами личностной идентичности оказались диффузная идентичность и мораторий.

Диффузная идентичность была выявлена у 9 подростков, что составляет 29,7 % выборки. Диффузную идентичность можно считать первичным статусом идентичности. Она свойственна индивидам, которые еще не прошли через кризис идентичности, а потому не включены в процесс поиска подходящей для себя альтернативы в целом перечне важнейших жизненных выборов. Индивиды с диффузной идентичностью пока не приняли на себя существенных обязательств, не осознают последствий сделанных жизненных выборов. Для подросткового возраста подобный статус идентичности характерен. Однако нормативным его можно считать скорее для младших подростков, учитывая, что в проведенном исследовании мы диагностировали подростков среднего и старшего подросткового возраста, можно отметить, что заметно некоторое запаздывание формирования личностной идентичности.

Мораторий идентичности как статус в выборке подростков продемонстрировали 11 человек, что составляет 33 % выборки. Такой статус отражает нахождение подростка непосредственно в процессе переживания кризиса личностной идентичности. Можно сказать, что подростки с таким статусом идентичности прямо сейчас для себя ищут ответы на важнейшие жизненные вопросы, перебирают разные жизненные траектории в поисках той, что наиболее им подойдет. Переживание моратория нормативно для подростков, особенно в старшем подростковом возрасте, поэтому мы полагаем, что данная часть выборки движется в развитии своей личностной идентичности в соответствии с возрастными нормативами.

У 7 подростков (что составляет 23,1 % выборки) была обнаружена преждевременная идентичность. Такой статус идентичности возникает при внешней декларации реализации выбора целей, ценностей, смыслов на фоне отсутствия фактически выполняемого выбора. Чаще всего подростки с преждевременной идентичностью стремятся выглядеть старше своих лет либо полностью подчиняются выбору значимых взрослых или референтной группы. Такой статус идентичности можно отнести к неблагоприятным. Подросткам с преждевременной идентичностью для формирования реальной позитивной идентичности придется пройти через мораторий, чтобы сделать свой реальный выбор, иначе они будут следовать за навязанными им извне целями, что рано или поздно приведет к когнитивному диссонансу и личностному кризису идентификации.

Достигнутая идентичность и псевдоидентичность выявлены у незначительного количества подростков (у 1-й и 2-й группы,

соответственно, 3,3 и 6,6 % выборки). Наличие позитивной достигнутой идентичности в подростковом возрасте демонстрирует опережение темпов развития, а псевдоидентичность свидетельствует в пользу неблагоприятного отрицания своей уникальности.

На основании проведения теста «Кто я?» Куна–Макпартленда была установлена выраженность у подростков основных идентификационных характеристик.

Согласно методике проведения теста, испытуемый должен был назвать 20 характеристик самого себя. Все эти характеристики были распределены на семь основных групп. В наибольшей степени подростки характеризовали себя, используя социальные характеристики («Я – девочка / мальчик», «Я дочь / сын», «Я – ученица школы / ученик школы», «Я – русская / русский» и пр.). Также широко распространены рефлексивные характеристики («внимательная», «круты», «привлекательная», «симпатичный», «спортивный» и пр.). Выражено и физическое «Я» подростков (характеристики типа «высокий», «стройная», «брюнетка», «блондинка», «рыжий» и пр.).

В наименьшей степени в выборке подростков для идентификации были использованы коммуникативные характеристики, характеристики, основанные на временной перспективе, а также материальные (заземленные) характеристики. Отметим, что подростки в рамках самоидентификации основывают свое описание прежде всего на социальных, рефлексивных и физических характеристиках.

Перейдем к анализу результатов исследования особенностей личностной идентичности в юношеском возрасте.

На основании проведения теста МИС С.Р. Пантилеева были получены сведения о характере самоотношения в выборке юношей и девушек. В юношеской выборке отмечается низкая самопривязанность, что говорит о стремлении юношей и девушек к самоизменению, самосовершенствованию, об определенном перфекционизме, который не позволяет им быть удовлетворенными достигнутыми целями, заставляет двигаться вперед. Такое стремление к идеалу характерно для периода юности, отражает его энергию, готовность к трансформации. Низкий уровень самообвинения означает достаточную адаптированность юношей и девушек, отсутствие у них зацикленности на совершенных ошибках, имеющихся недостатках.

Достаточно выраженные значения по таким параметрам, как «самопринятие», «самоценность», «самоуверенность», «зеркальное Я», обозначают портрет юноши или девушки из выборки следующим образом. Респонденты в целом принимают себя, лояльны к своим недостаткам, осознают свою особенность и уникальность, стремятся сохранить ее, не испытывают внутреннего напряжения, полагают, что могут нравиться окружающим, привлекать их внимание, вызывать интерес и уважение.

Обобщая особенности самоотношения, выявленные в выборке юношей и девушек, можно отметить, что им свойственно эмоционально

благоприятное самоотношение, при котором собственные особенности воспринимаются как признак уникальной личности, а недостатки хотя и не игнорируются, но и не становятся основанием для снижения самопринятия.

По итогам выявления характерного для юношеской выборки статуса идентичности отмечаем, что в наибольшей степени в группе представлена достигнутая позитивная идентичность. Ее имеют 14 юношей и девушек, что составляет 46,2 % выборки. Такой статус знаменует благоприятное окончание кризиса идентичности. Столкнувшись с необходимостью искать свое место в общественной жизни, профессии, межличностных отношениях и прочих сферах, юноши и девушки с достигнутой идентичностью эффективно смогли такой поиск произвести, обнаружив подходящие для себя жизненные цели, сделав нужные выборы. Достижение в юношеском возрасте позитивной идентичности не означает, что сделанные выборы будут актуальны до конца жизни. Однажды их, вероятно, вновь придется пересмотреть с учетом изменившихся обстоятельств. Однако в настоящий момент развития юноши и девушки с достигнутой позитивной идентичностью представляют собой примеры в целом гармоничного развития личности в соответствии с возрастными нормативами [10, с. 311–320].

В определенной степени в выборке юношей и девушек оказались выражены и такие статусы идентичности, как диффузная идентичность и мораторий идентичности. Диффузная идентичность была выявлена у 7 юношей и девушек (23,1 % выборки). Этот статус идентичности характеризует отсутствие выраженных жизненных устремлений, ценностей, убеждений. При этом у лиц с таким статусом идентичности не проявляется выраженного стремления к формированию и уточнению своей уникальной жизненной траектории. Такие испытуемые стремятся «затеряться в толпе», «быть как все», давать социально желательные ответы. Вероятно, эти юноши и девушки либо не оказались в ситуации переживания кризиса, либо не смогли справиться с предлагаемыми этим кризисом вызовами. Мораторий идентичности в юношеской выборке переживают 6 человек (19,8 %). Мораторий характеризует переживание кризиса идентичности, поиск себя и своего места, выбор жизненных смыслов и определение превалирующих ценностей. В целом мораторий относится к развитым статусам идентичности. Однако для юношеского возраста переживание моратория – скорее демонстрация определенной инфантилизации по типу подросткового развития.

Преждевременную идентичность и псевдоидентичность как статусы имеют по 1 испытуемому юношеской выборки (3,3 %). Это неблагоприятные статусы, отражающие отсутствие идентичности либо по причине отказа от совершения независимых и самостоятельных жизненных выборов, либо по причине нарушения механизмов идентификации и обосновления, ведущих к гипертроированному самовосприятию.

Наиболее выраженной идентификационной характеристикой для юношеской выборки является социальная («Я – молодая девушка /

парень», «Я – дочка своих родителей / сын», «Я – сестра / брат / племянник», «Я – гражданка России» и пр.).

На втором месте по популярности в выборке юношей и девушек идентификационные характеристики перспективного Я («Я – будущий программист / инженер», «Я буду студенткой / поступлю в вуз», «Я скоро буду самостоятельной / буду жить сам» и пр.). Очевидно, что ввиду наступающего профессионального самоопределения для юношей и девушек важным становится не только то, какие они сейчас, но что их ждет впереди. Они мысленно уже находятся на следующей стадии своего развития.

Физические и деятельные характеристики в юношеской выборке представлены несколько меньше. Редко встречаются коммуникативные, рефлексивные и материальные характеристики для описания собственной идентификации.

Итак, говоря об особенностях идентификации юношей и девушек, отметим, что в наибольшей степени они описывают себя через социальные и перспективные характеристики. В меньшей степени для того, что самоидентифицироваться, в юношеской выборке используются материальные, коммуникативные и рефлексивные описания Я.

В рамках исследования было выдвинуто предположение о том, что у подростков и юношей существуют достоверные различия в развитии параметров, отражающих личностную идентичность.

Таблица 1

Результаты диагностики самоотношения подростков и юношей  
по методике МИС С.Р. Пантилеева

Параметр	Среднее значение в группе подростков	Среднее значение в группе юношей	Вывод
Открытость	$4,73 \pm 1,98$	$4,43 \pm 2,05$	$U_{эмп}(412,5)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Самоуверенность	$3,07 \pm 1,36$	$7,17 \pm 1,37$	$U_{эмп}(12)$ , различия достоверны при $p \leq 0,01$
Саморуководство	$4,03 \pm 1,33$	$6,83 \pm 1,23$	$U_{эмп}(57,5)$ , различия достоверны при $p \leq 0,01$
Зеркальное Я	$3,07 \pm 1,20$	$7,03 \pm 1,19$	$U_{эмп}(6)$ , различия достоверны при $p \leq 0,01$
Самоценность	$7,37 \pm 1,63$	$7,4 \pm 1,57$	$U_{эмп}(442,5)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Самопринятие	$4,17 \pm 0,99$	$6,03 \pm 1,07$	$U_{эмп}(106)$ , различия достоверны при $p \leq 0,01$
Самопривязанность	$2,83 \pm 1,21$	$2,93 \pm 1,20$	$U_{эмп}(430,5)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Конфликтность	$5,9 \pm 1,16$	$6,03 \pm 1,33$	$U_{эмп}(424,5)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Самообвинение	$4,13 \pm 1,19$	$3,9 \pm 1,18$	$U_{эмп}(399)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$

В табл. 1 приведены результаты диагностики самоотношения подростков и юношей по методике МИС С.Р. Пантилеева и данные по расчету  $U$ -критерия Манна–Уитни. Обобщение полученных данных дает возможность сделать вывод о том, что в рамках юношеского возраста процесс становления самоотношения протекает более динамично, чем в

подростковом. Это происходит благодаря росту таких характеристик, как самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение. Ориентация на отношения с окружающими людьми, принятие своих особенностей и недостатков как естественной составляющей личностной уникальности дает юношам и девушкам возможность принимать себя в большей степени, чем самопринятие доступно в подростковом возрасте.

В табл. 2 приведены результаты диагностики личностной идентичности подростков и юношей по методике МИЛИ Л.Б. Шнейдер и данные по расчету  $U$ -критерия Манна–Уитни. Наглядно результаты диагностики личностной идентичности подростков и юношей по методике МИЛИ Л.Б. Шнейдер приведены на рис. 1.

Таблица 2

Результаты диагностики личностной идентичности подростков и юношей по методике МИЛИ Л.Б. Шнейдер

Параметр	Среднее значение в группе подростков	Среднее значение в группе юношей	Вывод
Уровень идентичности	$1,92 \pm 0,99$	$2,93 \pm 0,99$	$U_{\text{ЭМП}}(205)$ , различия достоверны при $p \leq 0,01$

Преждевременная идентичность характеризует собой очень низкий уровень личностной идентичности с пассивным типом. Такой статус идентичности был выявлен у 7 подростков и 2 юношей (23,1 и 6,6 % соответственно). Очевидно, что наиболее неразвитый тип идентичности выявлялся чаще в подростковом возрасте и оказался практически не свойственен для юношей и девушек.



Рис. 1. Результаты диагностики личностной идентичности подростков и юношей по методике МИЛИ Л.Б. Шнейдер

Диффузная идентичность представляет собой низкий уровень личностной идентичности с невыраженным типом. Этот статус был зафиксирован у 9 подростков и 7 юношей (29,7 и 23,1 % соответственно).

Мораторий – это средний уровень личностной идентичности с выраженным активным типом. Мораторий идентичности был выявлен у 11 испытуемых подростковой выборки и 6 испытуемых юношеской выборки (36,3 и 19,8%). Мораторий – естественный путь для формирования позитивной идентичности, свойственный старшему подростковому возрасту. Поэтому естественно, что именно в выборке подростков число выявленных подобных статусов выше.

Достигнутая идентичность представляет собой оптимальный уровень личностной идентичности с устойчивым типом. Достигнутая идентичность была выявлена только у 1 подростка (3,3 % выборки). При

этом ее продемонстрировали 14 юношей и девушек (46,2 % выборки). Достижение позитивной идентичности – это результат благоприятного выхода из кризиса идентичности. Преодоление кризиса идентичности выступает одной из задач юношеского возраста. Поэтому, мы полагаем, естественно отмечается такая существенная разница между выраженностью указанного статуса идентичности в подростковой и юношеской выборке.

Псевдоидентичность является собой завышенный неадекватный уровень личностной идентичности с гипертрипом. Это неблагоприятный тип идентичности. Он не характерен ни для подростков, ни для юношей (выявлен у 6,6 и 3,3% выборки соответственно).

Возрастная динамика становления личностной идентичности в подростковом возрасте и в юности отражается в переходе от статуса диффузии и моратория в подростковом возрасте к статусу достигнутой позитивной идентичности в юности. Наступление юношеского возраста сопровождается снижением количества испытуемых в статусе диффузной идентичности (9 и 7 соответственно), резким возрастанием количества индивидов, достигших личностной идентичности (1 и 14 соответственно). Возраст 17–18 лет выделен как сенситивный для становления личностной идентичности.

Итак, достигнутая идентичность и мораторий, выявленные ведущими статусами идентичности в юношеской выборке, считаются высокоразвитыми статусами эго-идентичности, поскольку в них присутствует активное исследование обязательств. Преждевременная и диффузная идентичность, выявленные в выборке подростков, относятся к слаборазвитой идентичности ввиду недостаточного личностного осознания своих обязательств. Поэтому отмечаем, что личностная идентичность в юношеском возрасте характеризуется более высокоразвитыми статусами, чем личностная идентичность подростков. Выявленные различия достоверны при  $p \leq 0,01$ , что подтверждено расчетом *U*-критерия Манна–Уитни. В табл. 3 приведены результаты диагностики основных идентификационных характеристик подростков и юношей по методике «Кто я?» Куна–Макпартлена и данные по расчету *U*-критерия Манна–Уитни. В соответствии с произведенным расчетом *U*-критерия Манна–Уитни выявлено, что достоверные (при  $p \leq 0,01$ ) различия в данных выборки подростков и юношеской выборки зафиксированы по таким идентификационным характеристикам, как «Рефлексивное Я» и «Перспективное Я».

Подростки, характеризуя себя, основываются на данных рефлексии в большей степени, чем юноши и девушки. В самоописаниях «рефлексивного Я» преобладали такие ответы-характеристики: «Я человек», «Я личность», «Я целый мир», «Я интроверт», «Я лидер по своей натуре», «Я человек с сильным характером», «Я везунчик», «Я идеалист», «Я – современная личность» и др. В юношеской же выборке зафиксированы более частые отсылки к перспективе будущего в самоидентификации, что не свойственно для подростков.

Преобладающими среди этих оценок оказались стремления и профессиональная перспектива – намерения и мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой.

Таблица 3

Результаты диагностики основных идентификационных характеристик подростков и юношей по методике «Кто я?» Куна–Макпартлэнда

Параметр	Среднее значение в группе подростков	Среднее значение в группе юношей	Вывод
Социальное Я	$5,53 \pm 1,36$	$5,9 \pm 1,29$	$U_{ЭМП}(395)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Коммуникативное Я	$1,8 \pm 0,81$	$1,77 \pm 0,77$	$U_{ЭМП}(441,5)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Материальное Я	$1,37 \pm 0,49$	$1,37 \pm 0,49$	$U_{ЭМП}(450)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Физическое Я	$3 \pm 0,98$	$2,73 \pm 1,01$	$U_{ЭМП}(368)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Деяльное Я	$2,7 \pm 0,92$	$2,47 \pm 1,31$	$U_{ЭМП}(359,5)$ , различия не достоверны, $p > 0,05$
Рефлексивное Я	$3,93 \pm 1,14$	$1,67 \pm 0,76$	$U_{ЭМП}(40)$ , различия достоверны при $p \leq 0,01$
Перспективное Я	$1,67 \pm 0,66$	$4,1 \pm 0,66$	$U_{ЭМП}(7,5)$ , различия достоверны при $p \leq 0,01$

Рефлексия является новообразованием для подросткового возраста, подростки испытывают потребность погружаться в свои мысли, обдумывать свои поступки, заново переживать эмоции и чувства, которые были вызваны контактом с окружающим миром. Это объясняет распространенность в подростковой выборке рефлексивных самоописаний.

Юношескому возрасту, в свою очередь, свойственна ориентация на будущее, стремление к обретению нового социального и профессионального статуса, фантазии, связанные с этими процессами. Это объясняет склонность юношей и девушек к использованию при самоописании характеристик перспективного Я.

Таким образом, у лиц подросткового и юношеского возраста существуют достоверные различия в развитии параметров, отражающих личностную идентичность (в самоотношении, статусе идентичности, самооценке), а именно: процесс становления самоотношения в юношеском возрасте протекает более динамично, чем в подростковом, благодаря росту таких характеристик, как самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение; личностная идентичность в юношеском возрасте характеризуется более высокоразвитыми статусами, чем личностная идентичность подростков; подростки для самоидентификации чаще используют рефлексивные образы, тогда как для юношества свойственно обращение к перспективе, описание себя через планируемые будущие роли.

Результаты проведенного исследования личностной идентичности в подростковом и юношеском возрасте обуславливают необходимость рассмотрения условий целенаправленного формирования позитивной идентичности подростков в период обучения в школе.

Определение условий формирования идентичности современных школьников может служить предметом нашего дальнейшего исследования.

### **Список литературы**

1. Банников Г.С., Кошкин К.А. Антивитальные переживания и аутоагрессивные формы поведения подростка с «диффузной идентичностью» // Психол. наука и образование. 2019. № 1. С. 31–40.
2. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.
3. Злоказов К.В. Вопросы развития идентичности в работах последователей Эрикссона // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 155–161.
4. Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Основы социальной психологии. М.: Онтопринт, 2021. 242 с.
5. Овчинникова О.В. Личностная идентичность: от философских истоков к психологической сущности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. №1. С. 153–161.
6. Осипова А.В. Гендерная идентичность как «игра в пол» в структурно-аналитическом подходе Ж. Лакана // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2018. № 1. С. 22–32.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1990. 269 с.
8. Эрикссон Э. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000. 415 с.
9. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 341 с.
10. Bokut E.L., Gubina E.V., Komarova O.N., Rasskazova A.L., Akhtyan A.G. Identity features of modern Russian students // Astra Salvensis. 2018. V. 6. P. 311–320.

### *Об авторах:*

КОМАРОВА Оксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); e-mail: okomarova2009@yandex.ru

РАССКАЗОВА Алла Львовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); e-mail: allarasskazova@mail.ru

## **THE DYNAMICS OF SELF-IDENTITY FORMATION DURING THE STAGE OF ADOLESCENT SOCIALIZATION**

**O.N. Komarova, A.L. Rasskazova**

Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia

The article analyses the ideas about the phenomenon of self-identity in foreign and Russian psychology, describes the dynamics of self-identity statuses, identifies age differences in the structure and content of personal identity. The study involved 30 teenagers and 30 boys. Data collection was carried out using the method of studying the self-relationship of S.R. Pantileev; methods of studying personal identity L.B. Schneider; Kuhn-McPartland test «Who am I?».

**Keywords:** self-identity, identity statuses, self-perception, personality development, adolescence.

УДК 159.99  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.038

## САМООТНОШЕНИЕ КАК ТРИГГЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

С.И. Кудинов<sup>1,2</sup>, О.С. Козлова<sup>1</sup>, С.С. Кудинов<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

<sup>2</sup>ФГКОУ ВО «Академия управления МВД РФ», г. Москва

Представлены результаты эмпирического исследования, характеризующие особенности взаимосвязи самоотношения и психологического благополучия специалистов. В исследовании приняли участие 217 человек в возрасте 25–35 лет (97 женщин и 120 мужчин), специалисты разных учреждений. Для выявления показателей самоотношения использовались: методика «Личностный дифференциал»; опросник Стефансона для изучения представлений о себе; тест-опросник самоотношения В.В. Столина. При исследовании психологического благополучия использовалась «Шкала психологического благополучия» К. Рифф и авторская анкета «Индекс удовлетворенности жизнью». В ходе проведения исследования было доказано, что респонденты разных специальностей с позитивными индикаторами самоотношения находятся на более высоком уровне психологического благополучия. Результаты исследования позволяют разрабатывать более дифференцированные программы психологического сопровождения прежде всего педагогов и сотрудников ОВД в период профессионализации.

**Ключевые слова:** самоотношение, психологическое благополучие, личность, характеристики, сотрудники, показатели.

Проблема исследования психологического благополучия на протяжении последних десятилетий приобретает все большую привлекательность в разных отраслях науки. По всей видимости, это обусловлено, с одной стороны, смещением фокуса внимания исследователей в плоскость проблематики качества жизни современного человека, а с другой, активным развитием позитивной психологии. Актуальность проблемы психологического благополучия обусловлена, во-первых, методологической неопределенностью. В настоящее время отсутствует общепризнанная и выверенная теоретико-методологическая основа исследования данного феномена. Во-вторых, актуальность связана с неопределенностью исследования генезиса психологического благополучия. Авторы, разрабатывающие данную проблему, представляют отдельные аналитические исследования, объясняющие предпосылки проявления феномена без его системного анализа. В-третьих, выявлена недостаточная разработанность методов и методик изучения данного психологического образования. И, наконец, отсутствуют комплексные программы психологического сопровождения сотрудников, обеспечивающие оптимальное психологическое благополучие (особенно специалистов помогающих профессий с интенсивными эмоционально-энергетическими затратами).

Феномен «благополучие» является предметом междисциплинарного исследования. Как отмечает Б.Ю. Берзин, в настоящее время термин «благополучие» рассматривается в контексте философии, социологии, политики, экономики, экологии, медицины и психологии [2]. Не вдаваясь в глубинный анализ указанных аспектов исследования проблемы благополучия, можно отметить, что философское направление с позиций аксиологического подхода концентрирует внимание на сознании человека через призму отношения в окружающей действительности и собственному «Я» в контексте добра (благополучия) и зла. Социологи рассматривают социальное благополучие субъекта в рамках больших и малых групп. Индикатором указанного благополучия выступает баланс между интересами, ценностями, потребностями и возможностями их удовлетворения. Чем больше возможностей представляет социум для реализации указанных характеристик, тем отчетливее фиксируется в сознании субъекта социальное благополучие. Политико-правовое благополучие, в свою очередь, обеспечивается государственными институтами, стоящими на страже соблюдения прав и свобод граждан. Экономическое благополучие достигается за счет материального обогащения как основы для самореализации субъекта деятельности. Экологическое направление исследования благополучия реализуется через соотношение экологии, социально-экономического развития и здоровья населения. Медицинское направление исследования благополучия, в свою очередь, отражает различные аспекты психологического, соматического и психического здоровья как отдельного субъекта деятельности, так и общества в целом. И, наконец, психологическое благополучие анализируется с позиций эмоциональной, когнитивной, ценностной, рефлексивно-оценочной и других составляющих личности. Данное направление наиболее развернуто представлено в научной литературе.

Согласно исследованиям С.А. Водяхи, в настоящее время выделяются два основных направления в исследовании психологического благополучия. *Гедонистическое* направление связано с анализом эмоционального благополучия, где в качестве основы выступает когнитивно-эмоциональный компонент личности. Другим широко представленным направлением выступает *эвдемоническое*. Сторонники этого подхода рассматривают психологическое благополучие через призму успешного функционирования личности, выделяя при этом личностное, социальное и психологическое благополучие [4].

Учитывая разночтения в объяснении данного феномена с гедонистических и эвдемонических позиций, К. Рифф разработала модель, в которой психологическое благополучие рассматривается как непрерывный личностный рост и полноценность или насыщенность жизни, а эвдемоническое благополучие, в свою очередь, отражает успешность саморегуляции различных психофизиологических систем. В качестве структурных компонентов психологического благополучия исследователем были выделены такие как автономия, успешность в

социуме, целеустремленность, самопринятие, позитивные взаимоотношения, личностный рост [8].

В результате анализа социальных связей К. Кейес обосновал модель социального благополучия личности, в структурной организации которой выделил социальную интеграцию, социальный вклад, социальную последовательность, социальное принятие, социальную актуализацию [8].

Еще одна эвдемоническая модель психологического благополучия в контексте теории самодетерминации была разработана Р. Райан и Э. Диси. Разработанная модель включает потребность в автономии, потребность в компетентности и потребность в связанности, то есть стремлении быть в центре доверительных социальных отношений [7].

Определенные дискуссии в научных кругах по данным подходам в большей степени касаются формы, нежели содержания. Современные исследования отечественных авторов показывают, что психологическое благополучие является отражением как действительности, так и собственного внутреннего мира. В исследовании Н.В. Андреенковой установлено, что внешние социальные события в стране коррелируют с удовлетворенностью жизни граждан. Существенное значение для ощущения благополучия представляют такие факторы, как оптимизм, здоровье, личные успехи, материальное благосостояние [1]. Кроме того, социально-экономическая, политическая, семейная и профессиональная стабильность выступают предпосылкой психологического благополучия личности.

В исследованиях Р.М. Шаминова отмечается роль субъектности в психологическом благополучии. Автор указывает, что стремление к преобразованию субъекта в большей степени соответствует переживанию благополучия, нежели в ситуации преодоления препятствий [6].

В работе С.Б. Болдыревой установлено, что вклад объективных факторов в оценку качества жизни опосредуется личностными ценностями человека: чем большую значимость имеют, например, семейные отношения, тем сильнее их актуальное состояние будет сказываться на переживании [3].

Исследование, проведенное на выборке студентов А.М. Рикель, А.А. Тунянц, Н. Батырова, показало, что «экономический статус семьи, наличие свободного времени, возможности, предоставляемые государством, болезненность как проявления объективных условий жизни молодого человека оказывают влияние на его ощущение счастья и веру в себя» [5, с. 77].

Как показывают проведенные исследования, в качестве основы психологического благополучия выступает качество жизни субъекта как базовая составляющая, включающая в себя внешние и внутренние факторы условий жизнедеятельности личности. В то же время необходимо отметить, что основная роль в оценке психологического благополучия принадлежит субъективному ощущению и восприятию. При одних и тех же внешних и внутренних условиях жизнедеятельности личности, материальных, социальных, физических, интеллектуальных, моральных и других возможностях одни испытывают оптимальное

психологическое благополучие, а другие – негативные психоэмоциональные переживания, дискомфорт и несчастье.

Таким образом, краткий обзор исследований по указанной проблеме позволяет выдвинуть предположение о том, что субъективная сторона оценки психологического благополучия включает степень удовлетворенности потребностей, оценку качества собственной жизнедеятельности, восприятие окружающей действительности и – что очень важно – самоотношение личности. Цель настоящего исследования заключается в выявлении соотношения психологического благополучия и самоотношения субъекта деятельности.

#### *Процедура и методы исследования*

Исследование самоотношения и психологического благополучия осуществлялось на основе системного подхода, теорий и концепций личности в контексте гуманистической парадигмы. Для проверки гипотезы о зависимости самоотношения и психологического благополучия было проведено исследование на выборке специалистов разных профессий в г. Москве, в нем приняли участие 217 человек в возрасте 25–35 лет, специалисты разных учреждений (сотрудники правоохранительной системы, педагоги, менеджеры среднего звена), 97 женщин и 120 мужчин. Все респонденты имели высшее образование, сохранность соматического и психического здоровья. В эмпирическом исследовании для изучения психологического благополучия сотрудников использовалась «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко). Методика включает шесть базовых шкал: положительные отношения с другими; автономия; управление окружением; личностный рост; цель в жизни; самопринятие, а также интегральный показатель «Психологическое благополучие». В качестве дополнительного инструментария использовалась анкета, разработанная С.И. Кудиновым «Индекс удовлетворенности жизнью». Анкета включает четыре шкалы: социальная удовлетворенность; профессиональная удовлетворенность; семейная удовлетворенность; личностная удовлетворенность. Для исследования самоотношения использовалась методика личностный дифференциал (ЛД) в адаптации сотрудников психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд, 1982, 1983). Методика позволяет оценить определенные свойства личности, особенности самосознания и межличностные отношения субъекта на основе субъективной оценки. Опросник Стефансона для изучения представлений о себе позволяет определить 6 основных тенденций поведения человека: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы и избегание борьбы. В качестве основной методики использовался тест-опросник самоотношения В.В. Столина. Методы математико-статистического анализа (описательная статистика, сравнительный анализ, t-критерий Стьюдента, программа стандартного статистического пакета «Statistica-7.0»).

#### *Результаты и их обсуждение*

В соответствии с программой исследования на этапе количественной обработки эмпирического материала были проанализированы показатели самоотношения по всей выборке. Согласно полученным эмпирическим данным, по выраженности отдельных характеристик самоотношения было выделено две группы респондентов. В первую вошли 74 сотрудника с преобладанием переменных, характеризующих высокий уровень позитивного отношения к себе. Вторую группу представили 53 респондента с выраженным негативными признаками самоотношения. 90 человек были исключены из дальнейшего количественного и качественного анализа показателей самоотношения вследствие отсутствия четкой выраженности и дифференциации позитивных и негативных качеств, характеризующих данный феномен. Для выявления статистически значимых различий между показателями самоотношения в выделенных группах был выявлен *t*-критерий Стьюдента. Предварительный анализ на нормальность распределения показателей самоотношения в указанных группах был осуществлен. Результаты сравнительного анализа (табл. 1) показали статистически значимые различия практически по всем составляющим самоотношения.

Таблица 1

Выраженность показателей самоотношения у респондентов с позитивным и нейтрально-негативным уровнями ( $n = 137$ )

Переменные самоотношения	Уровни самоотношения		Различие	<i>t</i> -критерий	<i>P</i> -уровень значимости
	Позитивный	Нейтрально-негативный			
Самоуважение	71,3	44,6	26,7	2,54	$p < 0,05$
Аутосимпатия	58,3	37,3	21	2,23	$p < 0,05$
Ожидаемое отношение от других	72,3	53,0	19,3	2,02	$p < 0,05$
Самоинтерес	71,3	49,6	21,7	2,37	$p < 0,05$
Самоуверенность	81,3	49,6	31,7	3,72	$p < 0,001$
Отношения других	80,0	51,3	28,7	3,29	$p < 0,01$
Самопринятие	70,6	50,6	20	2,28	$p < 0,05$
Саморуководство	79,6	38,3	41,3	4,07	$p < 0,001$
Самообвинение	43,3	81,6	38,3	3,98	$p < 0,001$
Самоинтерес	80,0	54,6	25,4	3,18	$p < 0,01$
Самопонимание	94,0	68,6	25,4	2,87	$p < 0,01$
Оценка	19,0	9,0	10	2,46	$p < 0,05$
Сила	17,0	11,0	6	1,99	$p < 0,05$
Активность	16,0	7,0	9	3,12	$p < 0,01$

Как видно из табл. 1, у респондентов с позитивным уровнем самоотношения доминируют большинство показателей, за исключением самообвинения. С содержательной стороны в указанной выборке можно отметить высокий уровень самооценки, выраженный интернальный самоконтроль своего поведения, последовательное продвижение к намеченным целям, удовлетворенность своим личностным и интеллектуальным потенциалом. Среди других качеств наиболее отчетливо демонстрируются

обаятельность, добросовестное отношение к своим обязанностям и другим людям, отзывчивость, дружелюбность и справедливость. Сотрудники данной группы выделяют у себя, кроме перечисленного, настойчивость, независимость, решительность, уверенность, открытость, энергичность и общительность. Обобщая эмпирические данные, можно констатировать, что респонденты с позитивным самоотношением, высоко оценивают себя как личность, выделяя выраженную активность, коммуникативный, эмоционально-волевой и интеллектуальный потенциал.

В группе с нейтрально-негативным уровнем самоотношения отмечается противоположная тенденция. Эти сотрудники не уверены в своем настоящем и будущем, испытывают постоянную потребность в поддержке коллег и руководителей, не верят в свои силы и возможности, склонны к самобичеванию и занижению своих реальных способностей, не прислушиваются к своему внутреннему голосу, склонны видеть в других предвзятое отношение к собственной персоне, не удовлетворены своим положением в социуме, критично настроены к себе, не удовлетворены своим поведением, не способны контролировать свою жизнь, зависимы от внешних обстоятельств и других людей, испытывают тревожность. Среди других качеств отмечаются замкнутость, пассивность, необщительность.

На следующем этапе были выявлены особенности психологического благополучия в выделенных группах респондентов. Результаты анкетирования позволили выделить ключевые позиции удовлетворенности респондентов (рис. 1). Удовлетворенность респондентов рассматривалась посредством ролевой позиции субъекта в групповых отношениях с друзьями, коллегами, знакомыми, а также через призму восприятия государственных институтов. Профессиональная удовлетворенность оценивалась через такие факторы, как материальное стимулирование, процесс деятельности, возможность карьерного роста, профессионально-психологический климат, автономия и самостоятельность в профессиональной деятельности.

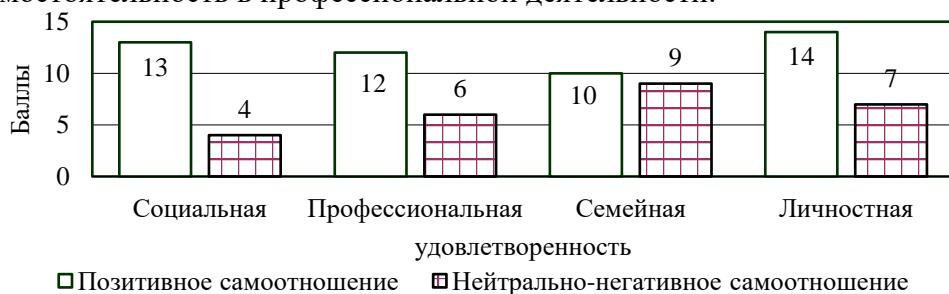


Рис. 1. Выраженность средних значений показателей удовлетворенности респондентов с позитивным и нейтрально-негативным самоотношением

Удовлетворенность респондентов рассматривалась посредством ролевой позиции субъекта в групповых отношениях с друзьями, коллегами, знакомыми, а также через призму восприятия государственных институтов. Профессиональная удовлетворенность оценивалась через такие факторы,

как материальное стимулирование, процесс деятельности, возможность карьерного роста, профессионально-психологический климат, автономия и самостоятельность в профессиональной деятельности. Удовлетворенность в семье обеспечивается такими составляющими, как ролевая позиция, отношения членов семьи, любовь и уважение, принятие семейных традиций. Личностная удовлетворенность характеризует степень принятия себя, своих возможностей и способностей. Согласно результатам анкетирования, отмечается ярко выраженная дифференциация в степени удовлетворенности респондентов с позитивным и негативным самоотношением по всем показателям. Сотрудники с завышенной самооценкой и позитивным самовосприятием в большей степени удовлетворены своим семейным положением, профессиональной деятельностью, обществом, своими достижениями и личностными особенностями, чего нельзя сказать о респондентах с нейтрально-негативным самоотношением. Сотрудники этой группы в большей степени отмечают удовлетворение в семейной жизни, однако и здесь есть трудности. На второй позиции личностная удовлетворенность соответствует среднему уровню. Наименьшие показатели зафиксированы по профессиональной и социальной удовлетворенности. Иными словами, они испытывают неудовлетворенность от общения и взаимодействия со своим профессиональным и социальным окружением. По всей видимости, такая тенденция является фактором риска эмоционального выгорания и профессиональных деформаций сотрудников.

Таблица 2

Выраженность показателей психологического благополучия у респондентов с позитивным и нейтрально-негативным уровнями самоотношения ( $n = 137$ )

Переменные самоотношения	Уровни самоотношения		Различие	$t$ -критерий	$P$ -уровень значимости
	Позитивный	Нейтрально-негативный			
Позитивные отношения с другими	59	52	7	2,08	$p < 0,05$
Автономия	62	49	13	3,33	$p < 0,01$
Управление окружением	63	51	12	3,17	$p < 0,01$
Личностный рост	61	56	5	2,32	$p < 0,05$
Цель в жизни	67	52	15	3,84	$p < 0,001$
Самопринятие	68	56	13	3,28	$p < 0,01$
Психологическое благополучие	380	316	64	4,26	$p < 0,001$

Так, по шкале «позитивные отношения с другими» статистически значимые различия зафиксированы на 0,5% по уровню значимости. У респондентов с положительным отношением к себе выраженность этого показателя достигает выше среднего, из чего следует, что они имеют широкие контакты с самыми разными людьми, проявляют открытость, демонстрируют в процессе общения доброжелательность и сопереживание, легко контактируют с коллегами и окружающими, способны в нужное время прийти на помощь. У сотрудников с негативным самоотношением данный показатель находится на низком уровне проявления. Они

ограничены в контактах, замкнуты, необщительны, общаются с ограниченным количеством других людей, чаще по необходимости, при выполнении служебных задач. В контактах демонстрируют эмоциональную отстраненность, отчасти безразличие. Не способны идти на уступки в сложных ситуациях, при выполнении служебных или профессиональных задач не учитывают человеческий фактор, руководствуются исключительно нормативными документами, предписаниями.

По показателю «автономия» статистически значимые различия находятся на 0,1% по уровню достоверности. У сотрудников с позитивным самоотношением этот показатель зафиксирован на высоком уровне, то есть они проявляют высокий уровень самостоятельности в поведении, деятельности и общении, ориентируются на собственные ресурсы в сложных ситуациях, стремятся действовать по собственным убеждениям, а не по принятым шаблонам в обществе. Респонденты с низким уровнем проявления данного качества демонстрируют большую зависимость от общественного мнения, склонны следовать слепо общепринятым, а порой утратившим актуальность стандартам, нормам и правилам, не способны отстаивать собственные позиции в разных сферах жизнедеятельности, придерживаются мнения других.

Показатель управление окружением также имеет статистически значимые различия в указанных группах. В группе с позитивным самоотношением этот показатель находится в пределах высокого уровня, в то время как в противоположной группе на нижнем уровне. Респонденты с позитивным самоотношением проявляют способность к доминированию над другими, власть по отношению к своим коллегам, способны инициировать других на разного рода мероприятия, обладают организаторскими и управленческими качествами, владеют умениями использования внешних обстоятельств для реализации своих целей и решения сугубо личностных задач. Сотрудники с негативными показателями самоотношения испытывают трудности в саморегуляции окружающей среды, не способны грамотно организовать профессиональную и личностную сферу, подвержены влияниям обстоятельств и других людей, не находят в себе возможности изменить негативные внешние факторы, влияющие на их повседневную жизнедеятельность.

Аналогичная картина просматривается по шкалам «личностный рост», «цель в жизни» и «самопринятие», статистический уровень различий расположен в диапазоне от 0,5% до 0,001% значимости. Сотрудники с позитивным самоотношением проявляют выраженность стремлений к развитию и самореализации. Они испытывают желание постоянно расширять свои знания, умения и навыки, их интересы разнообразны. Их отличает потребность в новизне и самоизменении. При этом они ставят перед собой все новые цели, по достижении которых не останавливаются и продолжают расширять свои профессиональные, когнитивные и личностные возможности. Они легко преодолевают трудности, не зацикливаются на неудачах, с воодушевлением смотрят в

будущее, удовлетворены настоящим и позитивно оценивают свое прошлое, чего нельзя сказать о респондентах с негативным самоотношением. Они ведут пассивный образ жизни, их мало что интересует, не видят перспектив своего развития, не удовлетворены своим настоящим, не видят возможности для саморазвития и расширения контактов с другими людьми. Их цели размыты, не конкретизированы, жизнь представляется рутиной, в ней мало ярких красок и смысла, они не удовлетворены своим положением, своими личностными качествами и достижениями.

По общей шкале «психологическое благополучие» статистически значимые различия установлены на 0,001% по уровню достоверности. Сотрудники с позитивным самоотношением испытывают психологический комфорт, у них отмечаются здоровые социальные отношения с окружающими людьми, сотрудниками на работе и в семейном кругу. Они удовлетворены собой, своими результатами жизнедеятельности, своим прошлым, настоящим и будущим. Их жизнь наполнена смыслом, имеет осознанные цели и стремления. Они чувствуют себя реализованными и испытывают удовлетворение от своего развития и самореализации.

Респонденты с негативным самоотношением проявляют психологический дискомфорт, неудовлетворенность результатами жизнедеятельности, негативно оценивают свой потенциал, считают, что не обладают необходимыми качествами для улучшения своей жизни. У них отмечается негативная оценка прошлого и настоящего, свое будущее воспринимают пессимистично, как рутину. Отличаются пассивностью, сниженным тонусом настроения, ограниченными целями, отсутствием выраженного интереса.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили установить отличия в проявлении психологического благополучия у специалистов разных профессий в зависимости от показателей самоотношения. Чем выше уровень позитивного самоотношения, тем больше респонденты испытывают психологическое благополучие, и наоборот. По всей видимости, индикатор психологического благополучия определяется ценностью своего «Я», положительной оценкой разных сфер своей жизнедеятельности, открытостью по отношению к другим людям и новому опыту, целевыми установками к самосовершенствованию.

### **Список литературы**

1. Андреенкова Н.В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5. С. 189–215.
2. Берзин Б.Ю. Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24. № 4 (180). С. 74–81.
3. Болдырева Т.А. Взаимосвязь качества жизни и некоторых объективных и субъективных факторов жизнедеятельности студентов (на примере Оренбургского государственного университета) // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2. С. 184–188.

4. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. 2012. № 2. С. 132–138.
5. Рикель А.М., Туниянц А.А., Батырова Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 2. С. 64–82.
6. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008. 294 с.
7. Diener E., Diener C. Most people are happy // Psychological Science. 1996. № 7. P. 181–185.
8. Ryff C.D., Keyes C.L. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. V. 69. P. 719.

*Об авторах:*

КУДИНОВ Сергей Иванович – заслуженный работник высшей школы РФ, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник отделения по изучению проблем психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности отдела по исследованию проблем отраслевого управления научно-исследовательского центра, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД РФ» (125993, г. Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8), профессор кафедры психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6); e-mail: rudn.tgu@yandex.ru

КУДИНОВ Станислав Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: Kudinov\_ss@pfur.ru

КОЗЛОВА Ольга Сергеевна – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: lelyakozi@gmail.com

## **SELF-ATTITUDE AS A TRIGGER OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE PERSON**

**S.I. Kudinov<sup>1,2</sup>, O.S. Kozlova<sup>1</sup>, S.S. Kudinov<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

<sup>2</sup>Management Academy of the Ministry of the Interior of Russia, Moscow

The results of an empirical study characterizing the features of the relationship between self-attitude and psychological well-being of specialists are presented. The study involved 217 people aged 25–35 years, 97 were women and 120 were men, specialists from various institutions. To identify indicators of self-relationship, the following methods were used: the personal differential (PD) technique; Stefanson's questionnaire for the study of self-image; test-questionnaire of self-attitude V.V. Stolin. In the study of psychological well-being, the «Scale of psychological well-being» by K. Riff and the author's questionnaire «Index of satisfaction with life» were used. In the course of the study, it was proved that respondents of different specialties with positive indicators of self-attitude are at a higher level of psychological well-being. The results of the study will make it possible to develop more differentiated programs of psychological support, primarily for teachers and police officers during the period of professionalization.

**Keywords:** *self-attitude, psychological well-being, personality, characteristics, employees, indicators.*

Принято в редакцию: 07.11.2022.

Подписано в печать: 12.01.2023.

УДК 378.141  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.048

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И МОТИВАЦИЯ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ**

**Т.З. Нгуен, Л.Ж. Караванова**

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

Рассмотрены понятия «социально-психологическая адаптация» и «мотивация», изучены взгляды отечественных и зарубежных ученых. Приведены результаты исследования, в котором приняли участие 86 первокурсников (43 вьетнамских студента, 43 российских студента), обучающихся в Российском университете дружбы народов. На основании проведенного исследования сделаны выводы о социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе, о взаимосвязи социально-психологической адаптации и мотивации вьетнамских студентов в процессе обучения в российском вузе.

**Ключевые слова:** адаптация, социально-психологическая адаптация, мотивация обучения, вьетнамские студенты.

Интенсивное развитие межгосударственных образовательных контактов приводит к увеличению количества молодых людей, которые стремятся получить образование в другой стране. Интернационализация образования обусловлена духовным сближением народов, сотрудничеством многих стран в области образования.

Россия как часть международного образовательного пространства заинтересована в обучении иностранных студентов. Согласно статистике Минобрнауки, в 2020 г. в России обучалось 297,9 тыс. иностранных студентов, а к 2024 г. их число увеличится до 425 тыс. человек. Ежегодно тысячи вьетнамских студентов приезжают в Россию на обучение [15].

Изучению успешности обучения иностранных студентов в других странах посвятили работы В.И. Чирков [12], Х.М.Г. Уотт [14], Дж.Ю. Пан [16] и Б.Ю.К. Даунинг [17] и другие авторы, которые внимательно рассматривают проблемы интеграции, мотивации и социально-психологической адаптации иностранных студентов.

Г.К. Бисерова [10], С. Экошард [13] и М.В. Григорьева [3] отмечают, что требуется еще больше обратить внимание на социально-психологическую адаптацию и учебную мотивацию иностранных студентов, так как иностранные студенты сталкиваются с рядом серьезных проблем, таких как социокультурные, академические и языковые.

В нашем понимании социально-психологическая адаптация – это приспособление человека как личности к жизнедеятельности в обществе, т.е. учитывая требования этого общества и собственные мотивы, интересы, выстраивая новые общественные связи.

В своих исследованиях о социально-психологической адаптации студентов к новым условиям Б.Г. Мещеряков [7], М.В. Григорьева [3] и Р.М. Шамионов [9] отмечают, что социально-психологическая адаптация как проблема не исчезает, не решается в течение первого семестра, а сохраняется весь учебный год.

М.В. Григорьева [3] подчеркивает, что адаптация к среде высшего учебного заведения в основном означает адаптацию к новым отношениям, включая общение, роли, ценности и другие характеристики.

В.В. Лагерев утверждает, что социально-психологическая адаптация студентов в вузовской среде представляет собой динамичный, напряженный и очень сложный процесс. Социально-психологическая адаптация является одним из необходимых навыков студентов для удовлетворения потребностей в учебно-педагогической среде высшего образования [5].

Адаптация к новым условиям обучения на первом курсе отражается на учебной мотивации студентов. На данном этапе возникают проблемы в выстраивании взаимоотношений с другими, с неумением позитивно реагировать на критику, проявлением эмпатии и т.д. Высокая степень социально-психологической адаптации предполагает наличие учебной мотивации. Многие исследования подтверждают, что системообразующую роль в социально-психологической адаптивной структуре играют индивидуальная мотивация, ценностные ориентации и самооценка личности. По мнению Ф.Б. Березина, мотивация достижения доминирует над мотивацией избегания неудачи, эффективно способствуя психической адаптации и успеху [1].

А.С. Веремчук, говоря о мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения, отмечает, что изучение мотивации студентов в процессе обучения в вузе позволяет определить уровень развития и характер мотивации, которую часто называют учебной, академической или профессиональной. Мотивация выступает одним из важнейших аспектов роста карьеры личности на этапе профессиональной подготовки, проявления интереса к обучению и проявления желания достижения жизненного успеха и соответствующего социального положения [2].

М.И. Марынин и Е.А. Никифорова раскрыли основные мотивы поступления молодежи в вуз: стремление к успеху, комфортная жизнь, безопасность, достигаемая благодаря высшему образованию, а также стремление к самовосприятию, повышению самооценки и приобретению чувства принадлежности – как следствие общественного признания [6].

Д. Будьярти, И. Таброни и Н. Фаузия отмечают, что мотивация может выступать как умственная сила в форме желания, внимания, воли и идеалов. Они утверждают, что мотивация к обучению может быть получена из умственной силы как движущей силы и направлена на индивидуальное поведение в обучении [11].

Российское образование востребовано во Вьетнаме, поэтому с каждым годом увеличивается количество вьетнамских студентов.

Вьетнамские студенты, приезжающие в Россию для получения высшего образования, должны психологически адаптироваться к жизни и учебе в новой социальной среде, необходимости общения на русском языке, проживанию в общежитии, отсутствию родных и близких, иным погодным условиям и т.д. Таким образом, успешность вхождения в процесс обучения и жизнедеятельности вьетнамских студентов будет выше, если данные студенты социально-психологически подготовлены и мотивированы на получение высшего образования в России.

С целью изучения мотивации и социально-психологической адаптации вьетнамских студентов нами было проведено исследование. Исследование проводилось в Российском университете дружбы народов. В данном исследовании приняли участие 86 первокурсников в возрасте от 17 до 23 лет, из которых вьетнамских студентов – 43 человека, российских студентов – 43 человека.

*Ход и результаты исследования.* Для определения степени социально-психологической адаптации и мотивации к обучению вьетнамских студентов в российском вузе использовались методики «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда [8] и «Мотивация обучения студентов» Т.И. Ильиной [4]. Результаты исследования социально-психологической адаптации вьетнамских и российских студентов по методике «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд) представлены на рис. 1. Отметим, что большинство критериев социально-психологической адаптации российских и вьетнамских студентов 1-го курса находятся на среднем уровне. Только некоторые факторы являются высокими.



Рис. 1. Социально-психологическая адаптация российских и вьетнамских студентов

Оценка по шкале «адаптивность» достаточно высока, но российские студенты имеют более высокий критерий (153), чем вьетнамские (138), т.е. студенты проявляют высокую степень принятия разных социальных связей, активно взаимодействуют с другими студентами, реалистично

оценивают себя, активны и социально компетентны. Таким образом, современные студенты характеризуются личностной зрелостью, у них развито чувство собственного достоинства, а также они умеют уважать других, открыты к пониманию своих проблем и стремятся справиться с ними.

Средние данные по шкале «дезадаптация» у российских (81) и у вьетнамских (87) студентов показывают, что студенты не испытывают больших трудностей в решении проблем и достижении целей.

Как видим, адаптивность вьетнамских студентов ниже, чем российских студентов, а также дезадаптивность вьетнамских студентов выше, чем у россиян. Это связано с тем, что вьетнамские студенты, впервые приезжающие в Россию, сталкиваются со многими трудностями и неожиданностями, связанными с такими вопросами, как языковой барьер, адаптация к новой среде обучения, проживание в общежитии и многими другими факторами. Российские студенты также должны адаптироваться к новой образовательной среде, но они остаются в своей стране, не испытывают языкового барьера и т.д. Обучение в РУДН проходит на русском языке, и у российских (по сравнению с вьетнамскими) студентов возникает меньше трудностей в восприятии нового материала.

По шкале «приятие себя» российские студенты (47) находятся на высоком уровне, а вьетнамские студенты (41) – на среднем. Это показывает, что российские студенты удовлетворены собой, а вьетнамские студенты не уверены в себе. Это подчеркнуто данными, полученными по шкале «неприятие себя». Так, у российских – 13, а у вьетнамских – 12, что говорит о низкой самооценке студентов, т.е. многие не удовлетворены собой.

Приезжая в Россию с целью получения высшего образования, которое ценится во Вьетнаме, вьетнамские студенты открыты к диалогу с другими, поэтому шкала «приятие других» у вьетнамских студентов (27) находится на более высоком уровне, чем у российских студентов (24). У вьетнамских студентов есть большая потребность общаться, взаимодействовать и работать вместе с другими, так как это лучший способ улучшить языковые навыки, а также адаптироваться к условиям обучения в новой стране.

По шкале «неприятие других» российские и вьетнамские студенты имеют одинаковый средний балл 16. Это свидетельствует о том, что студенты открыты для взаимодействия и установления контактов.

По шкале «эмоциональный комфорт» российские (21) и вьетнамские (19) студенты находятся на среднем уровне. Это свидетельствует о том, что в учебном заведении (в данном случае РУДН) созданы комфортные условия для студентов.

Шкала «эмоциональный дискомфорт» у российских и вьетнамских студентов одинаковый балл 19 (средний). Это показывает, что у студентов нет больших проблем, они активны и жизнерадостны.

По шкале «внутренний контроль» российские студенты (54) более ответственны за свои результаты, чем вьетнамские (49).

Результаты по шкале «внешний контроль» как для российских (21), так и для вьетнамских (25) студентов находятся на среднем уровне. Но вьетнамские студенты имеют более высокие баллы. В то же время это показывает, что вьетнамские студенты чувствуют большую вину за внешние факторы (новая среда, новый язык), чем российские студенты.

По шкале «доминирование» российские (10) и вьетнамские (8) студенты имеют средние данные. Однако более высокий результат у российских студентов свидетельствует о том, что они склонны к стремлению возглавить коллектив с целью решения проблем, возникающих в процессе обучения.

«Ведомость» российских (15) и вьетнамских (22) студентов хоть и имеет средние значения, однако вьетнамские первокурсники более склонны обращаться за помощью к землякам, которые учатся на старших курсах. Российские студенты при решении проблем более склонны предпринимать шаги самостоятельно. По шкале «уход от проблем» и/или «эскапизм» российские (13) и вьетнамские (12) студенты готовы к инициативе в определенной степени в решении индивидуальных и коллективных проблем.

С целью изучения статистически значимой разницы по опроснику социально-психологической адаптации между российскими и вьетнамскими студентами первого курса получены результаты, представленные в табл. 1. Из данных таблицы видно, что большинство шкал опросника социально-психологической адаптации российских и вьетнамских студентов не имеют статистически значимой разницы. Только две шкалы, «интернальность» и «стремление к доминированию», существенно различаются.

Таблица 1

Социально-психологическая адаптация студентов

Интегральные показатели	Российские студенты		Вьетнамские студенты		Значение t-критерия Стьюдента
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Адаптация	67,13	14,87	62,2	12,01	1,69
Самопринятие	78,36	14,88	77,39	16,41	0,28
Принятие других	65,95	17,55	67,01	12,26	0,32
Эмоциональная комфортность	56,12	20,58	53,59	19,82	0,58
Интернальность	68,23	17,06	58,49	9,55	3,26**
Стремление к доминированию	57,31	16,52	40,61	15,48	4,84**

Примечание: \* – уровень значимости  $p \leq 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $p \leq 0,01$ .

По четырем критериям – «адаптация», «самопринятие», «принятие других» и «эмоциональная комфортность» – русские и вьетнамские первокурсники существенной разницы не имеют. Поскольку университетская среда – это новая среда для первокурсников, появляются новые друзья, новые преподаватели и учебная деятельность, которая также отличается от средней школы. Так что большой разницы между российскими и вьетнамскими студентами по вышеуказанным критериям нет.

Критерий «интернальность» имеет статистически значимую разницу между российскими и вьетнамскими студентами: русские студенты имеют 68,23 балла, а вьетнамские – только 58,49 ( $p < 0,01$ ). Это свидетельствует о том, что ответственность за результаты деятельности у российских студентов выше, чем у вьетнамских. В то же время также отмечается, что вьетнамские студенты сталкиваются со многими трудностями из-за внешних воздействий, таких как язык, культура, городская жизнь, погода и т. д.

Критерий «стремление к доминированию» был выше у российских студентов (57,31), чем у вьетнамских (40,61), и эта разница была достоверной ( $p < 0,01$ ). Российские студенты более склонны лидировать и вести группу, чем вьетнамские. Вьетнамские студенты-первокурсники отличаются застенчивостью из-за языковых трудностей и адаптации к новым условиям, поэтому они склонны следовать коллективным решениям.

Для изучения особенностей мотивации обучения российских и вьетнамских студентов нами была использована методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной (рис. 2).



Рис. 2. Мотивация обучения российских и вьетнамских студентов

Таким образом, мотивация обучения российских и вьетнамских студентов на первом курсе распределяется по трем категориям: «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома».

По шкале «приобретение знаний» средний показатель российских студентов составляет 8,44, а вьетнамских – 8,08. Исходя из того, что максимальный показатель по этой шкале равен 12,6, можно сделать вывод, что стремление к получению знаний и любознательность российских и вьетнамских студентов относительно высоки, но у российских они несколько выше, чем у вьетнамских.

По шкале «овладение профессией» средний показатель российских студентов составляет 5,89, а вьетнамских – 5,95. Максимальный показатель по этой шкале равен 10, исходя из того видимо, что стремление к овладению профессией и развитию важных профессиональных качеств выше среднего по всем предметам.

По шкале «получение диплома» средний показатель российских студентов составляет 4,43, а вьетнамских – 7,13. Максимальный показатель по этой шкале равен 10, выявлена статистически значимая разница в мотивации «получение диплома» между российскими и вьетнамскими студентами ( $p < 0,01$ ). Для российских студентов эти

показатели близки к среднему, а для вьетнамских студентов эти показатели высокие (см. табл. 2). Одной из причин приезда вьетнамских студентов для обучения в Россию является желание получить российский диплом о высшем образовании. Качество российского образования высоко ценится во Вьетнаме, поэтому наличие российского диплома даст вьетнамским студентам возможность устроиться на высокооплачиваемую работу и поможет достичь дальнейшего карьерного роста. Этим объясняется то, что большинство вьетнамских студентов делают упор на получение российского диплома.

Из таблицы видно, что и российские (8,44), и вьетнамские студенты (8,08) мотивированы на получение знаний. Учащиеся прекрасно осознают роль знаний, которые помогают не только освоить содержание предмета, добиться высоких результатов на экзаменах, но и готовят их к будущей профессиональной деятельности.

Таблица 2  
Мотивация обучения студентов

Интегральные показатели	Российские студенты		Вьетнамские студенты		Значение t-критерия Стьюдента
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Приобретение знаний	8,44	2,98	8,08	2,69	-0,59
Овладение профессией	5,88	2,29	5,95	1,33	0,17
Получение диплома	4,43	2,62	7,13	2,24	5,13**

Примечания: \* – уровень значимости  $p \leq 0,05$ ; \*\* – уровень значимости  $p \leq 0,01$

Профessionально-квалификационная мотивация у студентов первого курса обучения (российские студенты – 5,88 балла, вьетнамские – 5,95 балла) говорит о том, что профессиональное мастерство студентам 1-го курса видится в далеком будущем. Между тем непрерывный процесс обучения требует овладения знаниями по предметам, сдачи экзаменов, прохождения университетской программы. Поступив на первый курс обучения, студенты уже мечтают о своей профессиональной деятельности, им хочется как можно быстрее получить диплом и работать.

При сравнении российских и вьетнамских студентов значимой разницы в овладении профессией нет. Однако вьетнамские студенты все же больше заинтересованы в этом, чем российские.

Мотивация получения диплома у российских студентов (4,43) и у вьетнамских (7,13) говорит о том, что вьетнамские студенты более мотивированы на получение диплома, чем российские студенты. Вьетнамские студенты получают стипендию. Условием получения стипендии является завершение учебной программы в университете, т.е. получение российского диплома, в противном случае вся полученная сумма за время обучения будет возвращена вьетнамскому правительству. Для вьетнамского студента важен диплом об окончании российского вуза, так как он должен отчитаться перед министерством образования

своей страны. С точки зрения реальности, Вьетнам все еще является развивающейся страной, поэтому наличие диплома считается обязательным условием для получения желаемой работы. Конечно, в процессе профессиональной деятельности постепенно будут оцениваться профессиональные возможности. Получение диплома рассматривается как ключ к открытию карьерных возможностей для каждого сотрудника.

Между российскими и вьетнамскими студентами существует разница в приоритетах между разными типами учебной мотивации. У вьетнамских студентов на первом месте стоит мотивация получения диплома, на втором месте – приобретение знаний и на низшем месте – мотивация овладения профессией. У российских студентов на первом месте стоит мотивация к получению знаний, на втором – профессиональное мастерство, а на последнем – получение диплома.

Необходимым условием для обеспечения социально-психологической адаптации и активности вьетнамских студентов в образовательном процессе российского вуза является мотивация обучения. Учебная мотивация вьетнамских студентов зависит не только от индивидуально-личностных особенностей студентов, уровня интеллектуального развития, но и от будущей перспективы профессионального становления в своей стране.

### **Список литературы**

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Ленинград: Наука, 1988. 295 с.
2. Веремчук А.С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 34–38.
3. Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе школьной адаптации // Психология обучения. 2010. № 6. С. 33–42.
4. Ильин Е.П., Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2013. 512 с.
5. Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. Вып. 3. М.: НИИВО, 1991. 48 с.
6. Марьин М.И., Никифорова Е.А. Трансформация мотивов и ценностей студентов высших образовательных организаций в условиях пандемии (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 1. С. 92–101.
7. Мещеряков Б.Г., Соболев Г.И. Операционализация социально-психологической адаптации студентов // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 1. С. 56–64.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд). М.: Изд-во Института психотерапии. 2002. С. 193–197.
9. Шамионов Р.М., Еремина Е.Н. Предикторы социально-психологической адаптации безработных и лиц, занятых в сфере труда // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 4. С. 383–399.

10. Biserova G.K., Shagivaleeva G.R. Socio-psychological adaptation of international students to learning and professional activities // Space and culture, India. 2019. V.6. №5. P. 99–114.
11. Budiarti D., Tabroni I., Fauziah N. The Effect of Learning Media On Madrasah E-Learning Platforms On Learning Activities During The Coronavirus Disease (Covid-19) // Muttaqien Publishing. 2021. V. 1. № 1. C. 51–62.
12. Chirkov V. et al. The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students // International Journal of Intercultural Relations. 2007. V. 31. Is. 2. P. 199–222.
13. Ecochard S., Fotheringham Ju. International students' unique challenges – Why understanding international transitions to higher education matters // Journal of Perspectives in Applied Academic Practice. 2017. V. 5. Is. 2. P. 100–108.
14. Guns A., Richardson P. W., Watt H. M. G. How Do Life Goals and Motivations of International Students Studying in Australia Impact Their Achievement Outcomes? // Australian Association for Research in Education (NJ1). 2012.
15. International Cooperation Department [e-resources]. URL: <http://icd.edu.vn/> (дата обращения: 10.02.2023).
16. Pan J. Y. et al. Acculturative stressor and meaning of life as predictors of negative affect in acculturation: A cross-cultural comparative study between Chinese international students in Australia and Hong Kong // Australian & New Zealand Journal of Psychiatry. 2007. V. 41. № 9. C. 740–750.
17. Yu B., Downing K. Determinants of international students' adaptation: Examining effects of integrative motivation, instrumental motivation and second language proficiency // Educational studies. 2012. V. 38. № 4. C. 457–471.

*Об авторах:*

НГУЕН Тхи Зинь – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: dinhrudn@gmail.com  
КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной педагогики института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: karavanova-lzh@rudn.ru

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND MOTIVATION  
OF VIETNAMESE STUDENTS TO STUDY IN RUSSIA**

**T.D. Nguyen, L.Zh. Karavanova**

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Considered and studied on the concepts of «social-psychological adaptation» and «motivation», the views of domestic and foreign scientists. The results of a study involve 86 first-year students (43 Vietnamese students, 43 Russian students) at the Peoples' Friendship University of Russia. On the basis of the study, conclusions were drawn about the socio-psychological adaptation of Vietnamese students in the Russian university, the relationship between socio-psychological adaptation and motivation of Vietnamese students in the process of studying at the Russian university.

**Keywords:** *adaptation, socio-psychological adaptation, learning motivation, Vietnamese students.*

Принято в редакцию: 28.02.2022.

Подписано в печать: 03.03.2023.

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА**

УДК 159.9.923.2  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.057

**ВЕДУЩИЕ НЕВРОТИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ  
КАК ПРЕДИКТОРЫ ОШИБОЧНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**М.В. Белоусов<sup>1</sup>, Н.Н. Демиденко<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>АНО ДПО «Центр региональных социально-гуманитарных связей»,  
г. Воронеж

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлены результаты исследования, полученные с помощью новой авторской методики диагностики профессионального выгорания для выбора новой специальности «412», определены ведущие невротические потребности субъекта труда в ситуации профессионального кризиса, рассматриваемые как предикторы ошибочного профессионального самоопределения. Теоретическим основанием исследования послужила конструктивная концепция невроза К. Хорни. Показано, что выявленные потребности формируют представление о возможностях адекватного психологического сопровождения человека на пути профессионального самоопределения и пересамоопределения, осуществления эффективной коррекции планов карьерного развития на основании данных о причинах ошибок при выборе профессии.

**Ключевые слова:** неудовлетворенность потребностей, клиент, субъект труда, профессиональное самоопределение, невротические потребности личности, профессиональное пересамоопределение, психологическое консультирование.

Проблемы профессионального самоопределения и пересамоопределения становятся весьма актуальными в психологии труда как в научно-исследовательском, так и в практическом аспектах. Это связано с изменяющимися представлениями о вариантах и возможностях построения профессиональной карьеры, реальной допустимости и порой необходимости смены профессиональной деятельности практически на любом этапе жизненного пути, а также со стремлением людей к более высокому качеству жизни. Этими фактами определяется важность исследования адекватности первичного выбора профессии, социально-психологических детерминант профессионального пересамоопределения, в том числе в ситуации потери работы, вынужденной смены жительства и др. Заметим, что в научно-исследовательском плане данная тематика проработана недостаточно в силу чрезвычайной скорости перемен в современном социуме и на рынке труда. Особый научный интерес в психологическом ключе представляет не столько внешняя сторона

проблемы – «подвижная» среда, – сколько ее внутренняя, собственно психологическая составляющая. И более значимым, с точки зрения анализа первичного и последующих выборов профессии, по нашему мнению, оказывается изучение специфики системы потребностей личности, определяющей способы взаимодействия субъекта со средой.

Общее представление в психологии труда о профессиональном самоопределении можно сформулировать как процесс самостоятельного осознанного выбора профессии, реализация профессиональных планов человека, связанных с получением профессионального образования и самосовершенствованием в сфере профессиональной деятельности в процессе профессиогенеза. Исследователи отмечают, что профессиональное самоопределение возможно не только на уровне профессионального выбора, но и на уровне профессиональной деятельности, когда специалист осознает функциональные требования профессии, сопоставляет их со своими возможностями, способностями, целями, жизненными идеалами, установками, системой ценностей [7].

Если обратиться к логике индивидуального маршрута профессионального становления, то она включает:

- 1) построение на основе сложившегося стереотипа профессиональной деятельности и личного опыта субъективной модели будущей профессии (идеальная цель);
- 2) самоопределение, соотнесение нормативных предписаний, предъявляемых профессией к личности, и собственно ценностных ориентаций, целей, мотивов, идеалов, осознание своей уникальности;
- 3) адекватные профессиональные представления, принятие или непринятие себя: соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня и какова сейчас моя личность (самооценка);
- 4) предвосхищение своих потенциальных завтрашних качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность и профессионал;
- 5) «внутреннюю позицию», построение своих целей, задач, планов (близких, средних и отдаленных) для развития необходимых качеств: чего я хочу и как я намерен действовать; 6) пересмотр своих критериев и оценок под влиянием изменений менталитета и ценностей общества, из которых человек выбирает разные варианты на различных этапах развития профессиональной карьеры; 7) пересамоопределение – человек заново осмысливает идеальную профессиональную модель, принимает или не принимает себя. Затем цикл может возобновляться [7].

Таким образом, практически каждая ступень профессионального продвижения личности прямо или косвенно касается потребностей человека, и в связи с этим следует заметить, что для исследований в области психологии труда методологически важно выбрать адекватный научный подход к изучению личности субъекта профессиональной

деятельности и непосредственно исследуемого феномена. В основе разработки научного подхода лежит научная проблема, а предлагаемый подход выступает способом ее решения, хотя исследователями указывается, что трактовок научного подхода довольно много [4].

Так как в фокусе нашего внимания находится проблема потребностей личности в контексте их неудовлетворенности, что приводит к невротизации субъекта труда и ошибочным выборам в сфере профессиональной деятельности, то в качестве теоретического конструктора исследования выступает концепция К. Хорни [9, 10].

В конструктивной теории невроза представлены компульсивные влечения человека как невротические наклонности и описаны десять из них. Автор показала, что структура характера невротика играет центральную роль в его жизни и взаимоотношениях с другими людьми и с собой [10]. Согласно идеям К. Хорни, у человека присутствует внутреннее влечение к положительному развитию потенциала. Но когда это стремление нарушается, в логике концепции, внешними – социальными – препятствиями, человек становится невротиком, переживающим внутренний конфликт. Конфликты порождаются противоречивыми множествами невротических влечений. И хотя первоначально конфликты связывались с противоречивыми аттитюдами к другим, со временем в число их причин были включены противоречивые аттитюды к самому себе, противоречивые качества и противоречивые множества ценностей [10]. Теория автором определена как конструктивная, потому что позволяет понять и устраниить невротическую беспомощность человека, она позволяет не только смягчать лежащие в их основе конфликты, но и разрешать их, и тем самым открывает возможность достигать реальной интеграции личности [10].

Анализ положений теории показывает, что в основе процесса невротизации лежит неудовлетворенность потребностей человека на разных этапах его онтогенеза. Действительно, что человеку нужно, о чем он мечтает, на что надеется, что ему дорого в жизни – все самое главное предопределено уровнем развития потребностей. Отношение к труду есть результат, функция процесса реализации потребностей [6].

Анализируя современную ситуацию проблем с трудоустройством, профессиональным выгоранием, уместно вспомнить также идеи В. Франкла о том, что ситуация с кризисом занятости для человека в поиске нового призыва приобретает совершенно разные формы восприятия подобного сложного жизненного периода. Одни люди считают, что их душевное состояние и поступки определяются социальными обстоятельствами, тогда как другие способны самостоятельно формировать свою судьбу [8]. Фактически в этом и заключается отличие в способах жить здоровой личности от невротизированной. Безусловно, сформированные стереотипы поведения и коммуникации переносятся личностью в профессиональную среду. Так, Карен Хорни отмечала, что у человека могут обнаруживаться признаки личностных нарушений, проявляющиеся в поведении, в наличии

внутренних запретов, а также высоком уровне тревожности и конфликте противоположных тенденций, которые не осознаются личностью. Наличие неудовлетворенных потребностей непременно приводит к потере или ослаблению реального интереса к любому делу [9]. Данные потребности постепенно приобретают невротический характер, формируя тенденцию к повторяющимся действиям, оказывают прямое воздействие на основные сферы жизнедеятельности человека, включая профессиональную деятельность [9], то есть берут на себя роль предикторов.

Итак, неудовлетворенность потребностей закономерно формирует ряд основных психологических особенностей личности субъекта труда. Показано, что длительное пребывание в состоянии недостижения желаемого результата, в том числе в ситуации потери работы, влечет за собой формирование определенных характеристик личности, проявляющихся в общении, поведении, повторном выборе профессиональной деятельности. К ним следует отнести высокую тревожность, конформизм, нерешительность, скептицизм, низкий уровень социальной смелости, эмоциональную устойчивость маргинального уровня, переходящую на фоне высокой тревожности в состояние фрустрации. Кроме того, в наличии пассивное поведение, безынициативность, дезадаптивность и, как следствие, низкая приспособленность к социальной реальности, недоверие, ригидность [1; 3]. Данные характеристики личности субъекта труда влияют как на ошибочность первичного выбора профессии, так и в целом на саму активность субъекта труда для освоения – в случае необходимости – новой профессии, что приводит человека к состоянию кризиса.

Анализ актуальных запросов лиц, обратившихся за консультацией, позволяет выделить в качестве основных следующие: неудовлетворенность текущей ситуацией профессиональной жизни, отсутствие трудовой мотивации, в отдельных случаях полное бесценивание дальнейшей профессиональной деятельности.

Представим результаты исследования причин кризиса профессионального самоопределения (пересамоопределения), которое проводилось в течение 2021–2022 гг. в государственных учреждениях и частных организациях, а также в формате индивидуального психологического консультирования клиентов частной практики.

В опросе приняли участие 224 человека в возрасте от 20 до 60 лет, из них 39 % мужчин и 61 % женщин. Респонденты относятся к различным сферам профессиональной деятельности. В процессе исследования осуществлялась психодиагностика с помощью авторского инструмента «Методика диагностики профессионального выгорания для выбора новой специальности «412» (МДПВ 412), разработанного М.В. Белоусовым. Название методики связано с известной пользователям интернета ошибкой 412, когда сервер не дает возможности получить доступ к целевому ресурсу, пользователь не может получить запрашиваемую информацию, потому что отсутствует

нужная конфигурация, то есть не выполнено какое-то предварительное условие, чтобы полноценно пользоваться сайтом. Название теста «412» адресует респондента к смыслу этой ошибки: это значит, что человек хочет чего-то достичь, но у него не получается, потому что сначала нужно соблюсти определенные условия, а он этого не сделал. Тест создан, чтобы обнаружить ошибку 412 респондента, которая по содержанию теста связана с выбором профессии. Результаты тестирования дают возможность субъекту труда принять решение и открыть дорогу к желанному профессиональному будущему.

Цель методики: выявление причин ошибки в выборе профессионального пути субъектом труда. Отметим, что преимуществом данной методики по сравнению с имеющимися инструментами является возможность анализа ошибочной мотивации в прошлом респондента и предоставление по итогам тестирования вариантов альтернативного пути профессионального развития человека, который часто не осознается клиентом в связи с ригидными установками, касающимися собственного карьерного пути.

По результатам исследования был сделан вывод, что ведущими невротическими потребностями, оказывающими влияние на выбор профессии, являются девять невротических потребностей согласно классификации К. Хорни: в одобрении и принятии, в безопасности и руководящем партнере, во власти, в независимости, в жестких ограничениях, в восхищении собой, в контроле и превосходстве интеллекта, в эксплуатации людей, в превосходстве личных достижений [5].

Названия данных потребностей приводятся в сокращенном виде для удобства восприятия и в соответствии с той классификацией, которая нашла отражение в методике «МДПВ 412». Данный список неудовлетворенных потребностей в целом соответствует формулировкам в классификации невротических потребностей К. Хорни. Вместе с тем следует отметить, что в нем отсутствует потребность «в безупречности и неопровергимости (стремление быть морально непогрешимым, добродетельным и безупречным во всех отношениях)». Данная потребность не была включена в общий список, так как по результатам предварительных опросов она не была причиной, побудившей респондентов к выбору своего профессионального пути, даже если он был сделан ошибочно в тот или иной жизненный период. Результаты опросов показали, что данная потребность, которая не была удовлетворена на момент первоначального выбора профессии либо в другие жизненные периоды, не являлась для респондентов определяющей при принятии решения о выборе профессиональной сферы. Потребность в безупречности и неопровергимости, не вошедшая в общий список методики диагностики профессионального выгорания для выбора новой специальности «412», отмечена менее 1 % из общего числа участвующих в исследовании, что дало возможность сделать вывод о малой значимости потребности в безупречности и

неопровергимости при определении субъектом труда своего дальнейшего профессионального пути.

Данные психодиагностики респондентов по методике диагностики невротических потребностей при выборе новой профессии «412» представлены в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность невротических потребностей личности  
при первичном и повторном тестировании

Невротическая потребность	Выраженность потребности у респондентов при первичном и повторном тестировании (сводные данные по выборке, %)	
В одобрении, похвале	25,1	21,3
В защите (в руководящем партнере)	11,5	12,0
В власти	7,4	8,1
В независимости	12,1	11,2
В ограничениях	6,1	4,3
В восхищении	8,9	5,8
В контроле, в превосходстве интеллекта	6,4	10,1
В эксплуатации других	9,4	12,0
В превосходстве личных достижений	13,1	15,1

Итак, как показывают данные исследования, у лиц, обратившихся за консультацией, представлены все основные невротические потребности, и именно эта особенность их потребностно-мотивационной сферы формирует специфику личности субъекта труда. Ранее нами были выявлены и описаны типы клиентов в ситуации изменения траектории профессионального пути [2]. Можно отметить, что у большего количества респондентов сформированы следующие потребности: в одобрении и похвале (25,1–21,3 %), в превосходстве личных достижений (13,1–15,1 %), в защите (в руководящем партнере) (11,5–12 %) и в независимости (12,1–11,2 %). Повторное тестирование осуществлялось в рамках процедуры стандартизации методики.

Потребность в одобрении и похвале отражает чрезмерную зависимость от других людей даже безотносительно того, как сами они относятся к этим людям.

Потребность в превосходстве личных достижений показывает специфику мировоззрения невротика, он стремится к совершенству, некоему идеализированному образу, достичь который невозможно. Ему важно ощущать собственное превосходство: это способ защиты от одиночества, привязанности.

Потребность в защите (в руководящем партнере) говорит о том, что у человека присутствует внутренняя незащищенность, развивающаяся на основе ощущаемой неполноты, ничем не обоснованной точки зрения по поводу своей некомпетентности, недостаточной сообразительности и пр.

Потребность в независимости свидетельствует о стремлении обезопасить себя, независимость выступает как самоцель.

«Игнорируется тот факт, что ее ценность определяется тем, что человек с ней делает. Любая угроза попасть в зависимость будет вынуждать к эмоциональному уходу» [5, с. 66]. Таким образом, данные исследования показывают, что у респондентов сформированы внутренние конфликты, которые препятствуют конструктивному решению задач профессионального самоопределения, пересамоопределения и профессионального развития.

В процессе исследования и анализа содержания консультаций был сделан ряд выводов:

- 1) феномен ошибочного выбора профессионального пути следует изучать во взаимосвязи с потребностями личности;
- 2) потребности личности как предмет психодиагностики позволяют устанавливать наличие/отсутствие у субъекта труда маркеров невротизации;
- 3) собственно неудовлетворенные потребности необходимо анализировать, включая исследование личностных особенностей субъекта труда;
- 4) совокупность неудовлетворенных потребностей субъекта труда выступает предиктором ошибочных выборов человека в контексте профессионального самоопределения или пересамоопределения;
- 5) переживания субъекта труда относительно неудовлетворенности собственных потребностей приводят субъекта к ошибочному выбору профессиональной сферы, которую впоследствии приходится менять по причине эмоционального выгорания и неустойчивости психологического состояния, что становится предметом обращения за психологической помощью;
- 6) на основании психодиагностики степени выраженности тех или иных невротических потребностей появляется возможность создать адекватные основания для организации психологического сопровождения субъекта труда при смене профессионального пути.

### **Список литературы**

1. Белоусов М.В. Психологическое сопровождения формирования компетенций безработных в период ненормативного кризиса занятости: дис. ... канд. психол. Наук. Тверь, 2022. 62 с.
2. Белоусов М.В., Демиденко Н.Н. Типы клиентов в ситуации изменения траектории профессионального пути: анализ практики консультирования // International Journal of Medicine and Psychology // Международный журнал медицины и психологии 2022. Том 5. № 6. С. 77–82. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49409056> (дата обращения: 12.01.2023).
3. Бенджиков М.А. Психология профессионального кризиса у безработных: дис. ... д-ра психол. Наук. СПб., 2009. 363 с.
4. Демиденко Н.Н. Психология профессионализма: мотивационно-компетентностный подход (концептуальные положения, принципы, модели: монография. Тверь: ТвГУ, 2021. 193 с.

5. Елизарова А.Н. Концепции и методы психологической помощи: Альфред Адлер, Карен Хорни, Карл Густав Юнг, Роберто Ассаджиоли: учебное пособие. М.: Ось-89, 2007. 160 с.
6. Каверин С.Б. Мотивация труда. М.: Институт психологии РАН, 1998. 224 с.
7. Ксенева И.Д., Щербакова М.В. Становление адекватной самооценки студентов как результат профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16562088> (дата обращения: 12.01.2023).
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ / пер. с англ., общ. ред. Г.В. Бурменской. М.: Издательская группа «Прогресс» – «Универс», 1993. 480 с.
10. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Режим доступа: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=173917&page=3> (дата обращения: 12.01.2023).

*Об авторах:*

БЕЛОУСОВ Максим Владимирович – кандидат психологических наук, психолог-консультант АНО ДПО «Центр региональных социально-гуманитарных связей» (394042, Воронеж, Ленинский пр-т, д. 119А, оф.129); e-mail: belmax777@mail.ru

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

**LEADING NEUROTIC NEEDS AS PREDICTORS  
OF ERRONEOUS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION  
OF PERSON**

**M.V. Belousov<sup>1</sup>, N.N. Demidenko<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Center for Regional Social and Humanitarian Relations, Voronezh

<sup>2</sup>Tver State University, Tver

The results of the study obtained using the new author's methodology for diagnosing professional burnout for choosing a new specialty "412" are presented, the leading neurotic needs of a labor subject in a situation of professional crisis are identified, considered as predictors of erroneous professional self-determination. The theoretical basis of the study was the constructive concept of K. Horney's neurosis. It is shown that the identified needs form an idea of the possibilities of adequate psychological support for a person on the path of professional self-determination and self-determination, the implementation of effective correction of career development plans based on data on the causes of errors in choosing a profession.

**Keywords:** dissatisfaction with needs, client, labor subject, professional self-determination, neurotic needs of the individual, professional self-determination, psychological counseling.

Принято в редакцию: 09.01.2023.

- 64 -      Подписано в печать: 23.01.2023.

## **КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРОВ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОМ СПОРТЕ**

**И.В. Гайдамашко, И.В. Бабичев**

ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. Сочи

Подробно рассматривается категория «психологическая компетентность», определяется ее содержание в аспекте тренерской деятельности. В результате проведенного исследования выявлено, что основными критериями развития психологической компетентности тренеров являются: критерий психологических знаний, коммуникативный критерий, критерий саморегуляции, критерий Я-концепции, критерий эффективности деятельности. Для каждого из критериев определены группы показателей. Теоретическая значимость исследования заключается в дополнительной разработке категории «психологическая компетентность» применительно к деятельности тренеров. Практическая значимость заключается в том, что определенные в результате исследования показатели развития психологической компетентности тренеров позволяют оценивать эффективность системы психологического сопровождения.

**Ключевые слова:** *психологическое сопровождение, профессионализм тренеров, психологическая компетентность, детско-юношеский спорт.*

### *Введение*

Современная психологическая наука уделяет значительное внимание вопросам психологического сопровождения профессиональной деятельности, в том числе и в области спорта.

Фундаментальные труды в области психологической подготовки спортсменов таких авторов, как А.В. Алексеев, С.К. Багадирова, Л.Д. Гиссен, Г.Б. Горская, Ю.П. Зинченко, Е.П. Ильин, А.Е. Ловягина, В.Р. Малкин, В.М. Мельников, А.Ц. Пуни, В.Р. Родионов, П.А. Рудик и многих других, составили значительную теоретическую базу для понимания и дальнейшей разработки данной проблематики.

Вопрос психологического сопровождения профессиональной деятельности тренеров также получил некоторое освещение [7, 8], а в исследованиях А.Н. Николаева [11] определены задачи и направления психологического обеспечения тренерской деятельности в детско-юношеском спорте.

Вместе с тем, по нашему мнению, крайне важно рассматривать психологическое сопровождение тренерской деятельности как неотъемлемую часть всей системы психологического сопровождения в

© Гайдамашко И.В.  
Бабичев И.В., 2023

спортивной организации исходя из того, что оно, способствуя профессиональному и личностному развитию тренеров, направлено и на повышение эффективности психологического сопровождения спортсменов за счет повышения субъектности тренеров в этой системе [4, 5].

В связи с этим мы рассматриваем повышение психологической компетентности тренеров в детско-юношеском спорте как основную цель их психологического сопровождения. Высокий уровень психологической компетентности тренера, с одной стороны, позволяет ему быть актором процесса психологической подготовки спортсмена, с другой – является важной составляющей профессионализма тренера и необходимым условием его дальнейшего развития.

Одновременно на основе многолетнего опыта психологического сопровождения в детско-юношеском спорте мы отмечаем недостаточный уровень психологических знаний и навыков у многих тренеров в рамках требований профессии, что подтверждается и выводами специальных исследований [9], и представляет серьезную проблему отрасли в целом.

Необходимо отметить, что программы высшего образования для тренеров включают подготовку по вопросам общей и спортивной психологии. Кроме того, существуют разработки, в которых представлены модели целенаправленного формирования психологической компетентности тренеров в рамках вузовской подготовки [10].

Вместе с тем, с нашей точки зрения, вопрос формирования профессиональной, в том числе психологической, компетентности тренеров решается наиболее эффективно только в процессе практической деятельности, и наиболее значимым инструментом здесь могло бы стать содействие со стороны квалифицированного психолога в рамках психологического сопровождения тренерской деятельности.

Все вышеизложенное обуславливает актуальность темы настоящего исследования.

Цель исследования состоит в определении критериев и показателей развития психологической компетентности тренеров в детско-юношеском спорте.

Необходимо отметить, что такая категория, как психологическая компетентность педагога, получила достаточно глубокую разработку в современной науке. Так, по мнению И.С. Якиманской, психологическая компетентность определяется как совокупность знаний, умений и навыков в области психологии, понимание роли психологии в профессиональной деятельности педагога, умение применять психологические знания на практике [15].

С точки зрения В.Н. Панферова, «психологическая компетентность предполагает знание психической организации человека, психологических законов развития и формирования способностей человека и его телесно-психического потенциала, психологических

закономерностей взаимодействия с людьми, психологических средств и способов воздействия людей друг на друга, психологического содержания и факторов совместной жизнедеятельности людей, психологической образованности и культуры общения» [12]. По мнению данного исследователя, повышение психологической компетентности педагогических кадров повышает их квалификацию прежде всего в аспекте наиболее оптимального использования средств и способов взаимодействия с обучающимися в рамках реализации целей развития их общих и специальных способностей.

В своем исследовании, посвященном обобщению современных представлений о психологической компетентности педагога, С.А. Травина делает важный вывод о том, что понятие «психологическая компетентность» существенно шире понятия «психологическая грамотность» и включает также профессионально-действенный компонент, необходимые мировоззренческие установки на восприятие и использование психологической информации [13].

Существенное понимание категории «психологическая компетентность» ставит вопрос о ее структуре. Так, по мнению Т.Н. Щербаковой, в структуре психологической компетентности выделяются когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая подсистемы. Отдельными элементами в данной структуре выступают психологические знания, умения педагога, его личностные качества, система субъективного контроля [14].

В свою очередь, нами предложено понимание психологической компетентности как комплекса теоретических знаний и практических навыков в области психологии, общей психологической грамотности, способствующих наиболее эффективному выполнению профессиональной деятельности [6]. По сути, речь идет о профессионально важных качествах педагога, в данном случае тренера, составляющих его психологическую компетентность.

К основным составляющим психологической компетентности тренера мы отнесли: знания в области психологии индивидуальных различий, прежде всего это касается свойств нервной системы (типология темперамента), выраженных черт характера, особенностей мотивации и самооценки юных спортсменов, а также проявления этих особенностей в спортивной деятельности и во взаимодействии с окружающими; начальные навыки психологической диагностики индивидуальных различий и актуального психологического состояния спортсменов, прежде всего с использованием малоформализованных методов – беседы и наблюдения, наиболее доступных тренеру и не подразумевающих дополнительных организационных затрат; знания в области возрастной психологии, понимание особенностей детского и юношеского возраста, кризисного характера развития на различных

этапах личностного становления юных спортсменов и т.п.; четкие представления о необходимых спортсменам качествах и психологических кондициях, непосредственное владение основными методами их психологической подготовки, которые во многом тождественны методам психической саморегуляции.

Похожей точки зрения придерживается группа авторов, предполагающая необходимость наличия у тренера следующих компонентов психологической компетентности: общих знаний психологии спорта, знаний и умений использовать различные психодиагностические методы, знаний в области конфликтологии, знаний и умений в области психологического обеспечения подготовки спортсмена, умений оптимизации психофизического состояния человека и укрепления здоровья и др. [10].

Обобщая взгляды различных ученых на категорию «психологическая компетентность» педагога, в качестве одной из основных ее составляющих мы выделяем психологические знания. Соответственно, одним из критериев эффективности психологического сопровождения развития психологической компетентности тренера является критерий психологических знаний.

Среди основных показателей по данному критерию мы выделяем следующие: знание основ психологической подготовки в спорте; знание психологических особенностей детского и юношеского возраста и проявление их в спортивной деятельности; знание различных методов психологической диагностики, прежде всего, для определения индивидуальных различий и актуального психического состояния.

Кроме того, отдельно мы выделяем такой показатель, как интерес к новым психологическим знаниям. Строго говоря, данное профессионально важное качество тренера относится к его мотивационной сфере, а не к сфере его знаний и практических навыков, но поскольку оно в наибольшей степени определяет эффективность формирования психологических знаний, мы включаем его в перечень основных показателей.

Важно отметить, что психологические знания во многом проявляются в развитии других важных составляющих психологической компетентности тренера, к которым относятся и его коммуникативные качества, первостепенная важность которых подчеркивается абсолютным большинством авторов, проводивших исследования по вопросу профессионально важных качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

От коммуникативных возможностей тренера зависит степень и характер педагогического воздействия на учеников, эффективность взаимодействия не только со спортсменами, но и другими участниками спортивной деятельности – спортивным руководством, другими тренерами, особенно если речь идет о командных видах спорта (например, тренером ОФП или тренером вратарей), психологом, врачом

и т. п., а также родителями юных спортсменов, что является одной из наиболее важных проблем детско-юношеского спорта. Соответственно, одним из критериев оценки уровня психологической подготовленности тренеров является коммуникативный критерий.

Определяя показатели по этому критерию, мы исходим из того, что коммуникативные возможности человека определяются не только результатом его профессионального развития, но и во многом зависят от его индивидуальных особенностей, прежде всего свойств нервной системы. Соответственно, с точки зрения психологической компетентности мы выделяем те коммуникативные качества, высокий уровень которых может быть по большей части результатом специальной подготовки и полученных психологических знаний и в меньшей – биологической обусловленностью.

Основываясь на результатах проведенного теоретического анализа, мы выделяем следующие наиболее важные коммуникативные качества, одновременно выступающие показателями по коммуникативному критерию психологической компетентности тренера: умение убеждать других людей, доступно обосновывая и аргументируя свою позицию; способность предотвращать конфликтные ситуации и успешно выходить из них; общая позитивность и тактичность общения в профессиональной деятельности; гибкость общения – в первую очередь как способность одинаково эффективно общаться с различными людьми, вне зависимости от их возрастных и психологических особенностей.

Коммуникативные возможности тренера во многом зависят от возможностей его саморегуляции, навыки которой, по мнению большинства исследователей, являются крайне необходимыми в тренерской работе. Причем сразу с двух точек зрения. С одной стороны, обучение различным методам саморегуляции является основой психологической подготовки спортсменов [1, 2, 3] – следовательно, тренер сам должен владеть ими, чтобы научить других; с другой – высокий уровень саморегуляции крайне необходим с точки зрения требований непосредственно тренерской деятельности.

Уровень саморегуляции человека, так же, как и его коммуникативные способности, во многом определяется его индивидуальными особенностями. По нашим многолетним наблюдениям, большинство тренеров, являющихся в прошлом вполне успешными спортсменами, обладают достаточным уровнем психической саморегуляции, позволяющим нивелировать те или иные стрессующие воздействия, неизбежно возникающие в их работе. Проблема заключается в том, что, как правило, возможности саморегуляции тренеров в большей степени относятся к ее неосознанной форме. Соответственно, повышение психологической компетентности тренеров в контексте развития их саморегуляции должно быть направлено как на расширение их представлений о ее методах и приемах, так и на развитие у них осознанности процесса саморегулирования.

Среди основных показателей по критерию саморегуляции мы выделяем: развитую способность осознанно и целенаправленно управлять своим психическим состоянием в различных ситуациях; высокий уровень стрессоустойчивости; свободное владение различными методами, техниками и приемами психической саморегуляции в спорте; способность оценивать уровень и выявлять индивидуальные особенности саморегуляции спортсменов, определять ее соответствие требованиям спортивной деятельности в избранном виде спорта.

Другой составляющей психологической компетентности тренера, по нашему мнению, являются профессионально важные качества, основой которых выступает продуктивная Я-концепция. Необходимо отметить, что продуктивная Я-концепция является не только универсальным качеством с точки зрения его значимости для самых разных видов профессиональной деятельности, но и выступает акмеологическим инвариантом профессионализма, залогом непрерывного и эффективного профессионального развития специалиста.

Соответственно, формирование продуктивной Я-концепции у тренеров является одной из важных задач их психологического сопровождения.

Основными показателями по критерию Я-концепции выступают такие качества, как высокая самооценка, нацеленность на профессиональное и личностное саморазвитие, понимание своих сильных и слабых профессиональных качеств, умение ставить адекватные профессиональные задачи.

Таким образом, в качестве основных составляющих психологической компетентности тренера нами выделены психологические знания, коммуникативные качества, навыки и возможности саморегуляции, составляющие продуктивной Я-концепции, одновременно выступающие критериями эффективности психологического сопровождения тренеров.

Помимо вышеуказанных критериев, необходимо также выделить внешний критерий психологической компетентности тренеров – критерий эффективности деятельности. Здесь мы исходим из того, что та или иная составляющая профессиональной компетентности неизбежно проявляется в деятельности субъекта. Подобный критерий часто используется для оценки профессионализма или тех или иных его составляющих, что вполне логично: как еще более объективно оценить уровень профессионализма такого или иного специалиста, если не посредством оценки его проявления в конкретных результатах труда.

Очевидно, что помимо психологической компетентности тренеру необходим целый комплекс профессионально важных качеств, с ней непосредственно не связанных, в связи с чем мы не можем опираться на какие-то конкретные результаты его труда. Вместе с тем очевидно, что психологическая компетентность проявляется в некоторых важных аспектах педагогической деятельности тренера.

К таким аспектам относится выстраивание тренером индивидуального подхода к процессу подготовки спортсменов, основанному на понимании индивидуальных психологических различий своих подопечных, их сильных и слабых сторон.

Индивидуальный подход в подготовке спортсменов проявляется в деятельности тренера прежде всего в индивидуальном характере взаимодействия с каждым спортсменом (интенсивность и эмоциональность общения, дистанция общения и пр.); в дифференциации требований к спортсмену в зависимости от его психологических особенностей, психического потенциала и актуального психоэмоционального состояния; в распределении ролей в спортивной команде на основе психологических характеристик спортсменов (для командных видов спорта); в формировании индивидуального стиля спортсмена с учетом его психологических особенностей.

Кроме того, важным показателем развития психологической компетентности тренера, по нашему мнению, является продуктивность взаимодействия со всеми участниками спортивной деятельности (спортсменами, их родителями, спортивным руководством, другими тренерами, судьями, психологами, врачами и т. п.).

Другим важным показателем психологической компетентности тренера, проявляющимся непосредственно в его деятельности, является благоприятный психологический климат спортивных занятий, характеризующийся отсутствием конфликтов среди занимающихся, положительным отношением юных спортсменов друг к другу, их конструктивными взаимоотношениями и пр. В итоге благоприятный психологический климат проявляется в выраженном желании детей и подростков не только заниматься спортом в целом, но и в потребности тренироваться именно у конкретного тренера и в данной группе (команде).

Безусловно, что психологическая компетентность тренера должна отражаться на уровне психологической подготовленности его спортсменов. Вместе с тем мы не можем связывать их непосредственно, особенно в тех случаях, когда в спортивной организации осуществляется комплексная система психологического сопровождения, и в конечном итоге результаты психологической подготовки в большей степени зависят от эффективности деятельности специалиста-психолога.

По нашему мнению, показателем психологической компетентности тренера здесь выступает в первую очередь его уровень вовлеченности в процесс психологической подготовки спортсменов. Выраженная направленность тренера на эту деятельность, высокая степень взаимодействия с психологом как проявление интереса к возможностям психологии спорта являются основой для повышения субъектности тренера в системе психологического сопровождения в спортивной организации [5].

Таблица 1

Критерии и показатели психологической компетентности тренеров

Критерии психологической компетентности тренеров	Показатели психологической компетентности тренеров
Критерий эффективности деятельности	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Уровень индивидуализации тренировочного процесса.</li><li>2. Продуктивность взаимодействия со всеми участниками спортивной деятельности.</li><li>3. Благоприятный психологический климат спортивных занятий.</li><li>4. Вовлеченность в процесс психологической подготовки спортсменов</li></ol>
Коммуникативный критерий	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Умение убеждать других людей, доступно обосновывая и аргументируя свою позицию.</li><li>2. Способность предотвращать конфликтные ситуации и успешно выходить из них.</li><li>3. Общая позитивность и тактичность общения в профессиональной деятельности.</li><li>4. Гибкость коммуникации как способность одинаково эффективно общаться с людьми вне зависимости от их возрастных и психологических особенностей</li></ol>
Критерий саморегуляции	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Развитая способность осознанно и целенаправленно управлять своим психическим состоянием в различных ситуациях.</li><li>2. Высокий уровень стрессоустойчивости.</li><li>3. Свободное владение различными методами, техниками и приемами психической саморегуляции в спорте.</li><li>4. Способность оценивать уровень и выявлять индивидуальные особенности саморегуляции спортсменов, определять ее соответствие требованиям спортивной деятельности в избранном виде спорта</li></ol>
Критерий Я-концепции	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Высокая самооценка.</li><li>2. Нацеленность на профессиональное и личностное саморазвитие.</li><li>3. Понимание своих сильных и слабых профессиональных качеств.</li><li>4. Умение ставить адекватные профессиональные задачи</li></ol>
Критерий психологических знаний	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Знание основ психологической подготовки в спорте.</li><li>2. Знание психологических особенностей детского и юношеского возраста и проявление их в спортивной деятельности.</li><li>3. Знание различных методов психологической диагностики прежде всего для определения индивидуальных различий и актуального психического состояния.</li><li>4. Интерес к новым психологическим знаниям</li></ol>

### *Результаты*

Проведенное нами исследование позволило определить основные критерии и показатели развития психологической компетентности тренеров (табл. 1).

### *Выходы*

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в дополнительной разработке категории «психологическая компетентность» применительно к деятельности тренеров в системе детско-юношеского спорта.

Практическая значимость, в свою очередь, заключается в том, что определенные нами показатели развития психологической компетентности тренеров позволяют оценивать эффективность комплексной системы психологического сопровождения в спортивной организации, а также дополнительно конкретизировать его задачи и содержание.

### **Список литературы**

1. Алексеев А.В. Психическая подготовка в теннисе. Ростов на/Д.: «Феникс», 2005. 120 с.
2. Бабичев И.В. Психологическая подготовка юных теннисистов. М., 2018. 123 с.
3. Бабичев И.В., Жихарева О.И., Ильченко И.Б. Развитие навыков психической саморегуляции у теннисистов 12–14 лет: монография. Казань: ИД «МедДок», 2022. 82 с.
4. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Модель психологического сопровождения подготовки юных спортсменов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2022. № 2 (94). С. 203–209.
5. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Синергетический подход к построению системы психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». № 3. 2022. С. 6–13.
6. Гайдамашко И.В., Бабичев И.В. Содержание психологической компетентности тренера в детско-юношеском спорте в аспекте психологической подготовки спортсменов // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». № 4. 2021. С. 33–41.
7. Ильин Е.П. Психология спорта. Москва [и др.]: Питер, 2008. 351 с.
8. Ильина Н.Л. Психология тренера: учеб. пособие. СПб.: С.-Петербургский государственный университет, 2016. 109 с.
9. Магомедов М.Г., Магомедов М.Ш. Анализ трудностей в деятельности тренеров по спорту // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13. № 4. С. 33–37.
10. Майдокина Л.Г., Кудашкина О.В. Модель формирования психологической компетентности будущего тренера в процессе вузовской подготовки // Современные научно-исследовательские технологии. 2016. № 11-2. С. 367–370.
11. Николаев А.Н. Психология тренерской деятельности в детско-юношеском спорте: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. СПб., 2005. 52 с.

12. Панферов В.Н. Психологическая компетентность современного учителя // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2009. №1. Серия Психология. С. 65–79.
13. Травина С.А. Психологическая компетентность современного педагога // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов всероссийской научно-практической конференции. 2015. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 81–84.
14. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов н/Д.: Издательство РГУ, 2005. 320 с.
15. Якиманская И.С. Динамика готовности к инновациям у современных педагогов // Сборник научных трудов SWORLD. 2011. Т. 21. № 3. С. 26–33.

*Об авторах:*

ГАЙДАМАШКО Игорь Вячеславович – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, и.о. ректора ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94); e-mail: Igor660@mail.ru

БАБИЧЕВ Игорь Витальевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (354000, г. Сочи, ул. Пластунская, 94); e-mail: 4377760@mail.ru

## **CRITERIA AND INDICATORS OF DEVELOPMENT PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF TRAINERS IN YOUTH SPORTS**

**I.V. Gaidamashko, I.V. Babichev**

Sochi State University, Sochi

The article examines in detail the category of «psychological competence» and defines its content in the aspect of coaching. As a result of the conducted research, it was determined that the main criteria for the development of psychological competence of trainers are: the criterion of psychological knowledge, the communicative criterion, the criterion of self-regulation, the criterion of Self-concept, the criterion of performance. Groups of indicators are defined for each of the criteria. The theoretical significance of the study lies in the additional development of the category «psychological competence» in relation to the activities of trainers. The practical significance lies in the fact that, as a result of the study, the indicators of the development of psychological competence of trainers allow us to evaluate the effectiveness of the psychological support system.

**Keywords:** *psychological support, professionalism of coaches, psychological competence, youth sports.*

Принято в редакцию: 22.12.2022.  
Подписано в печать: 24.01.2023.

УДК 159.922  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.075

## МАКИАВЕЛИЗМ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПОДДЕРЖКУ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Ю.И. Мельник

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск

Представлены результаты исследования ценностных ориентаций, двух мотивов управленческой деятельности – власти и достижения, личностных качеств и степени эмоционального благополучия в связи с разным уровнем проявления макиавелизма у руководителей. Методами исследования выступали социально-психологическая диагностика и опрос. Уровень макиавелизма выступил посредником между ценностными ориентациями и управленческой мотивацией у руководителей. Оказалось, что высокий уровень макиавелизма поддерживает социальные ценности и мотивация власти для руководителей с высоким МАК-индексом не является профессиональной ценностью. Результаты исследования позволяют сделать заключение, что более высокий уровень макиавелизма может обуславливать более зрелое проявление ценностных ориентаций у руководителей.

**Ключевые слова:** уровень макиавелизма, ценностные ориентации, личностные качества, мотивация власти, мотивация достижения, эмоциональное благополучие.

### *Введение*

Макиавелизм относят к одному из трех аспектов «темной триады» личности наряду с неклинической психопатией и нарциссизмом. Подробно о психологии «темной триады» можно посмотреть в статье М.С. Егоровой и М.А. Ситниковой [7] и других публикациях этих авторов. Традиционно макиавелизм понимается как социальное поведение человека, основанное на манипулировании другими людьми, что противоречит их личным интересам, – «социальное поведение которое включает в себя манипулирование другими в целях личной выгоды, часто против личных интересов другого» [27, с. 285]. Причем наряду со склонностью к манипулированию сюда добавляется ряд других не очень приятных черт личности [6]. Зарубежные исследователи тоже указывают на ряд таких неприятных черт макиавелистов в контексте лидерского поведения. Так, лидеры-макиавелисты используют тактики поведения, которые излишне политизируют организации, что не способствует гражданскому поведению сотрудников и снижает их удовлетворенность работой; мало интересуются партнерами и сосредоточены

© Мельник Ю.И., 2023

только на своих интересах и выгоде; не вызывают доверие и не оказывают помощь и т.д. [22, 23, 25]. Но другие исследователи показывают, что макиавеллисты обладают рядом положительных черт. Если нужно, они могут проявить просоциальность, обладают достаточно эффективными социальными навыками и могут проявлять эмпатичность [21].

Наличие разных взглядов и оценок на макиавеллизм и его основополагающие механизмы является нормальными и в практическом плане позволит лучше предсказать, при каких обстоятельствах и в каком контексте макиавеллизм будет желательным, или когда он может привести к нежелательным результатам. В.В. Белов и Е.В. Белова считают, что макиавеллизм выступает личностным мотивационным фактором, который препятствует эффективной организационной деятельности лидера организации [2]. В своем исследовании они показали, что уровень макиавеллизма у эффективных лидеров организации достоверно отличается от уровня развития этого качества у способных и у непригодных руководителей. У эффективных лидеров уровень проявления макиавеллизма ниже, чем в двух других группах руководителей. Более низкие баллы у лидеров по МАК-шкале авторы объясняют предназначением организационного лидера. По их мнению, лидер высокоеффективных организаций создает систему ценностей, организует принципы взаимодействия с людьми на основе субъектного подхода и не рассматривает людей просто как объекты управления.

В своем исследовании А.В. Ермолин и А. Енилина выявили среднюю и высокую степень выраженности макиавеллизма у управленческого персонала строительной компании и считают, что это может выступить фактором угрозы для внешнего имиджа фирмы. Авторы предлагают руководству фирмы организовать психологический мониторинг и аудит системы профессиональных и правовых представлений персонала с целью снижения таких важных проявлений, как пренебрежение социальным одобрением, меркантилизм, правовой нигилизм, которые могут выступить детерминацией административных правонарушений и даже уголовных преступлений [8].

В этих и других исследованиях проявления макиавеллизма изучается с помощью известной МАК-шкалы, созданной в 1970 г. Р. Кристи и Ф. Гейс и адаптированной В.В. Знаковым для русской выборки [9]. Естественно, двадцать вопросов шкалы не отражают все особенности макиавеллизма как такового, и скорее по результатам тестирования можно говорить о склонности или даже предрасположенности к манипулированию. Об этом говорит и сам В.В. Знаков в своей монографии [10]. Другие исследования и эксперименты, на которые ссылается В.В. Знаков, показывают, что испытуемые с высокими значениями по МАК-шкале при решении личных проблем оказываются более коммуникабельными и убедительными, более точны и честны в восприятии и понимании себя и

других, в социальном взаимодействии они более целеустремлены, конкурентоспособны и направлены на достижение цели. Таким образом, макиавеллизм, представленный в терминах МАК-шкалы, – это всего лишь вариант социального поведения, который не должен превращаться в ярлык, а тем более и становиться стигмой. Неоднозначное проявление макиавеллизма можно наблюдать и в самой «темной триаде». Так, в своем исследовании на студентах Ф.В. Дериш показал, что в структуре «темной триады» макиавеллизм обладает определенной вариативностью и самостоятельностью [4]. Такую же самостоятельность, вариативность в проявлении макиавеллизма и в связях макиавеллизма с другими качествами человека и наблюдают наши и зарубежные исследователи. И, конечно, не нужно спешить с выводами, что макиавеллист преследует только свои узкоэгоистические цели и не склонен следовать социальным ценностям. В связи с нарастанием социальных проблем усиливается необходимость эффективного влияния на социальные процессы, и так называемые управленцы-макиавеллисты могут быть востребованы [26]. Причем такие управленцы-макиавеллисты могут не отличаться выраженными качествами здоровой личности в терминах «Большой пятерки», что обычно и наблюдается в корреляционных исследованиях.

Неоднозначна роль и участие макиавеллизма в психологическом благополучии человека и удовлетворенности жизнью в целом [16]. Из «темной триады» только нарциссизм показывает положительную связь с субъективным благополучием человека и удовлетворенностью жизнью [12]. Такие же результаты наблюдаются и в ряде зарубежных исследований. В своем исследовании на иранских студентах N. Aghababaie показал независимый вклад личностных черт «темной триады» в психологическое благополучие человека [18]. Согласно результатам его исследования, нарциссизм положительно влияет как на психологическое, так и на субъективное благополучие и является ключевым фактором личностного роста, принятия себя и счастья. Макиавеллизм является единственным предсказателем личностной автономии в модели благополучия К. Рифф. Еще раньше N. Aghababaie и A. Blashnio показали, что нарциссизм положительно связан как с эвдемоническим, так и с гедонистическим благополучием, а макиавеллизм не связан ни с одним из вариантов благополучия [19]. Pierpaolo Limone, Maria Sinatra и Lucia Monacis попытались в одном исследовании объяснить, как переживание счастья связано с личностными чертами «темной триады» и субъективным благополучием в виде удовлетворенности жизнью и преобладанием положительных эмоций [24]. Корреляционный анализ не выявил значимых связей макиавеллизма с показателями субъективного благополучия, но были выявлены положительные связи между нарциссизмом и переживанием счастья и двумя показателями субъективного благополучия. Таким образом, в составе «темной триады» макиавеллизм,

оказывается, не связан с теми или иным параметрами психологического благополучия человека, но, измеренный отдельно, такую связь может демонстрировать. В своем исследовании Н.М. Клепикова показала, что с повышением уровня макиавелизма у юношей и девушек наблюдаются проблемы с принятием себя и удовлетворенностью собой и своими возможностями [11]. С возрастом наблюдается усиление взаимосвязи между макиавелизмом и депрессией [3]. Авторы данного исследования предполагают, что макиавелист в третьем возрастном этапе (36–60 лет) склонен переживать кризис отношений с окружающими его людьми, о котором и свидетельствует значимая связь макиавелизма с депрессией. Данное объяснение авторов является гипотезой и требует дальнейшего изучения связей макиавелизма личности с параметрами субъективного благополучия на разных этапах жизненного пути человека.

При изучении личности руководителя остается открытым вопрос, как управленческий мотивационный комплекс «мотивация власти, мотивация достижения и мотивация принадлежности» связан с макиавелизмом [20]. Можно предположить, что макиавелизм имеет отрицательную связь с мотивацией принадлежности у руководителей, но положительную – с мотивацией власти и достижения. Если рассматривать связь управленческого мотивационного профиля с организационной эффективностью, то здесь наблюдается связь только с мотивацией власти, и то в противовесе с мотивацией аффилиации. Впоследствии Д. Макклелланд назвал это синдромом «имперской власти» руководителя, который, в свою очередь, может быть связан с «макиавелистским синдромом». Мотивация достижения в управленческом мотивационном комплексе стоит отдельно и связана с личными успехами и эффективностью руководителя. Более подробно о мотивационном комплексе руководителя можно посмотреть в нашей статье [13].

Таким образом, исследования показывают, что макиавелизм является отдельной характеристикой и, скорее всего, выступает посредником в проявлении тех или иных качеств и состояний. Проблемой для исследователей остается понимание макиавелизма как отдельной личностной черты, или макиавелизм – это своеобразный паттерн поведения под управлением других личностных переменных. Это и стало предметом нашего исследования. Нас интересует, насколько макиавелизм как личностная изменчивая черта является посредником в проявлении у руководителей их ценностных ориентаций, как макиавелизм связан с мотивационным управленческим комплексом, личностными качествами и эмоциональным благополучием.

#### *Цель и гипотеза исследования*

Основной целью исследования явилось изучение ценностных ориентаций, отдельных мотивов управленческой деятельности, проявление личностных качеств и степени эмоционального благополучия в связи с

разным уровнем макиавеллизма у руководителей. Исследовались различия в ценностных ориентациях, управлеченческой мотивации, уровне эмоционального благополучия и проявлении личностных качеств между группами руководителей с высоким и низким уровнем проявления макиавеллизма.

Основной гипотезой исследования стало предположение о том, что уровень макиавеллизма выступает медиатором, обуславливающим проявление вышеизложенных характеристик у руководителей. Исследование носило ориентировочный характер и стало предварительным этапом и частью изучения психологических аспектов управлеченческого потенциала руководителя.

#### *Методы и процедура исследования*

В исследовании приняли участие слушатели Президентской программы подготовки управленческих кадров в г. Петрозаводске – 20 человек, из них 11 мужчин и 9 женщин. Средний возраст – 37 лет. У всех образование – высшее. Социальный статус испытуемых – руководители высшего и среднего управленческого звена производственных предприятий, коммерческих организаций и муниципальных учреждений сферы образования, здравоохранения и культуры. Средний стаж управленческой деятельности – 11 лет. По содержанию эмпирическое исследование было психоdiagностическим, с использованием стандартизованных методик. Уровень макиавеллизма замерялся с помощью МАК-шкалы Р. Кристи и Ф. Гейс в адаптации Е.П. Ильина [5]. Для изучения ценностных ориентаций использовалась «Методика оценки личностных ориентаций» Дж. Вебера (модификация известной методики М. Рокича) [17]. Методика позволяет оценить выраженность и предпочтение личностных ценностей, социальных ценностей, а также профессиональных и моральных ценностей как инструментальных. Также изучались степень проявления двух основных мотивов и потребностей в структуре «мотивационного управленческого комплекса» – опросники «Мотивация власти» и «Потребность в достижении» [15]. Уровень эмоционального благополучия оценивался с помощью шкалы «Эмоциональное благополучие». Методика позволяет получить ориентировочную оценку уровня эмоционального благополучия, насколько респондент доволен собой и способен получать радость от жизни [1]. Личностные качества изучались в рамках пятифакторной модели личностных черт, с помощью опросника «Big Five Inventory» (O.P. John, E.M. Donahue, R.L. Kentle, 1992) [14]. Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу (ранговая корреляция Спирмена), для сравнения между собой частей выборки использовался критерий Манна–Уитни.

#### *Результаты и их обсуждение*

В табл. 1 представлены средние значения выраженности ценностей по общей выборке испытуемых. В целом по выборке личностные ценности преобладают над социальными ценностями,

профессиональные ценности преобладают над моральными. Базовая целевая ценностная ориентация для руководителей – личностные ценности. Доминирующая инструментальная ценностная ориентация для испытуемых – профессиональная.

Таблица 1

**Доминирующие ценности**

Вид ценности	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Стандартное отклонение
Личностные	<b>319,4</b>	277	380	31,5
Социальные	95,45	60	160	13,1
Профессиональные	<b>252,6</b>	229	273	12,7
Моральные	166,7	54	220	44,02

В табл. 2 представлены значения по 2 методикам, которые входят в «мотивационный управленческий комплекс».

Таблица 2

**Мотивационный комплекс**

Вид мотивации	Значение			Стандартное отклонение
	Среднее	Минимальное	Максимальное	
Мотивация власти 50 % – выше среднего (16–23) 50 % – ниже среднего (12–15)	<b>15,85</b>	12	23	2,4
Мотивация достижений 35 % – выше среднего (16–17) 65 % средне и ниже (12–15)	14,9	12	17	1,3

По группе испытуемых выражена мотивация власти, мотивация достижения имеет средние значения. У 50 % выборки мотивация власти выше среднего. У 35 % выборки мотивация достижения выше среднего.

В табл. 3 и 4 представлены значения эмоционального благополучия и распределения испытуемых по уровням эмоционального благополучия.

Таблица 3

**Значения: эмоциональное благополучие и макиавеллизм**

	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Стандартное отклонение
Эмоциональное благополучие	17,5	12	24	4,05
Макиавеллизм	52,75	38	64	6,6

Таблица 4

**Уровни эмоционального благополучия**

Уровни	Эмоциональное благополучие		Макиавеллизм	
	Количество	Процент испытуемых	Количество	Процент испытуемых
Высокий	5	25	12	60
Средний	5	25	0	0
Низкий	10	50	8	40

Наблюдается низкое значение уровня эмоционального благополучия по группе руководителей. Максимальное количество участников (50 %) с низким показателем эмоционального благополучия.

В табл. 5 и 6 представлены значения макиавеллизма и распределение испытуемых по уровню макиавеллизма. Большая часть выборки – 60 % – с высоким МАК-индексом. В табл. 5 представлены значения личностных факторов «Большой пятерки».

Таблица 5

«Большая пятерка»

Личностные факторы	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Стандартное отклонение
Экстраверсия	17,2	12	23	3,3
Доброжелательность	17,8	11	28	4,5
Открытость	<b>21</b>	17	30	3,5
Добросовестность	<b>18,9</b>	13	27	3,4
Нейротизм	8,75	3	16	3,3

По выборке максимально выражены открытость и добросовестность, доброжелательность и экстраверсия – средний уровень, нейротизм – низкий уровень.

На основании распределения значений МАК-индекса ( $M \pm \sigma$ ) выборка испытуемых была разделена на две группы: высокий МАК и низкий МАК. В табл. 6 представлено статистическое описание данных групп испытуемых.

Таблица 6

Распределение по уровню МАК-индекса

Уровень МАК	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Стандартное отклонение
Высокий	<b>56,9</b>	52	64	4,5
Низкий	46,5	38	51	4,3

Для обеих групп характерна согласованность значений по МАК-индексу. В табл. 7 представлены средние значения и стандартные отклонения выраженности ценностных ориентаций по двум группам испытуемых: как видно из таблицы, по двум выборкам – преобладание личностных и профессиональных ценностей.

Таблица 7

Доминирующие ценности

Уровень МАК	Ценностные ориентации			
	Личностные ценности	Социальные ценности	Профессиональные ценности	Моральные ценности
Высокий	<b>330,5±27,6</b>	94,5±14,4	<b>254,3±12,4</b>	175,2±22,3
Низкий	<b>303,1±33,6</b>	96,75±12,8	<b>250±14,4</b>	154±66,6

В группе «Высокий МАК» выше значение по личностным и моральным ценностям и данные значения более согласованы в отличие от группы «Низкий МАК». Статически значимы оказались различия только по личностным ценностям.

В табл. 8 представлены средние значения и стандартные отклонения результатов по двум методикам «мотивационного управляемческого комплекса» двух групп испытуемых

Таблица 8

Мотивационный управляемческий комплекс и уровень МАК

Уровень МАК	Вид мотивации	
	Мотив власти	Мотив достижения
Высокий МАК	<b>16,1±2,8</b>	14,8±1,4
Низкий МАК	15,3±1,9	15±1,3

В группе «Высокий МАК» мотивация власти незначительно выше, чем в группе «Низкий МАК». По мотивации достижений различий нет. В целом статистически значимых различий в мотивационном комплексе по двум выборкам испытуемых не выявлено.

В табл. 9 представлены средние значения, стандартные отклонения и распределения испытуемых по уровню эмоционального благополучия в двух группах испытуемых.

Таблица 9

Эмоциональное благополучие и уровень МАК

Уровень МАК	Эмоциональное благополучие	
	Значение ЭБ	Уровни ЭБ
Высокий МАК	17,2±4,5	Высокий (25 %), средний (5 %), низкий (50 %)
Низкий МАК	17,1±4,02	Высокий, средний (50 %), низкий (50 %)

Статистически значимых различий по уровню эмоционального благополучия в двух группах испытуемых не обнаружено, но в группе «Низкий МАК» отсутствуют испытуемые с высоким уровнем эмоционального благополучия. Можно предположить, что группа «Высокий МАК» чувствует себя более положительно.

В табл. 10 представлены средние значения и стандартные отклонения по личностным факторам «Большой пятерки».

Таблица 10

«Большая пятерка» и уровень МАК

Личностные факторы	Уровень МАК	
	Высокий	Низкий
Экстраверсия	17,4±3,4	16,8±3,6
Доброжелательность	18,25±5,1	17,1±3,9
Открытость	<b>21,5±3,6</b>	<b>20,2±3,7</b>
Добросовестность	<b>19,9±3,4</b>	17,5±3,2
Нейротизм	9±3,4	8,3±3,2

Обе группы испытуемых характеризуются открытостью, при этом группа «Высокий МАК» отличается добросовестностью и доброжелательностью в отличие от группы «Низкий МАК». Статистически значимы на уровне 0,05 оказались различия только по степени добросовестности.

В табл. 11 и 12 представлены значимые внутригрупповые корреляции по двум группам испытуемых: «Высокий МАК» и «Низкий МАК».

Таблица 11

Внутригрупповая корреляция («Высокий МАК»)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	x													
2	,689*	x												
3		,678*	x											
4			,575*	x										
5	,623*	,592*			x									
6				-,595*		x								
7						x								
8	,545*						x							
9.			,466*						x					
10									x					
11										x				
12				,745**							x			
13											,544*		x	
14								-,620*		-,502*	-,636*		-,575*	x

Условные обозначения: 1 – возраст; 2 – личностные ценности; 3 – социальные ценности; 4 – профессиональные ценности; 5 – моральные ценности; 6 – мотивация власти; 7 – мотивация достижений; 8 – эмоциональное благополучие; 9 – макиавеллизм; 10 – экстраверсия; 11 – доброжелательность; 12 – открытость; 13 – добросовестность; 14 –нейротизм. Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

Таблица 12

Внутригрупповая корреляция («Низкий МАК»)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	x													
2		x												
3			x											
4				x										
5					x									
6		-,663*				x								
7		,715*					x							
8								x						
9.			-,554*						x					
10									,695*	x				
11			,627*	-,663*						x				
12	,926**										x			
13												x		
14								-,841**			,701*		-,673*	x

Условные обозначения: 1 – возраст; 2 – личностные ценности; 3 – социальные ценности; 4 – профессиональные ценности; 5 – моральные ценности; 6 – мотивация власти; 7 – мотивация достижений; 8 – эмоциональное благополучие; 9 – макиавеллизм; 10 – экстраверсия; 11 – доброжелательность; 12 – открытость; 13 – добросовестность; 14 –нейротизм. Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

В первой группе – «Высокий МАК» – возраст положительно коррелирует с личностными и моральными ценностями, и также присутствует положительная связь возраста с эмоциональным благополучием (,545\*). Можно предположить, что для данной группы испытуемых с возрастом увеличивается роль благополучия и собственно жизненного опыта и связанных с этим моральных и личностных ценностей.

Вторая группа – «низкий МАК» – возраст значимо положительно связан только с открытостью (,926\*\*). В этой группе эмоциональное благополучие положительно связано с экстраверсией (,695\*). Причем в этой группе мотивация достижения – это прежде всего достижение своих личных целей (,715\*), и на это «бросается» свое эмоциональное благополучие (высоко благополучных в этой группе нет). В группе «Высокий МАК» мотивация достижения в целом не является актуальной.

Интересным является различие в связях мотива власти и связей МАК-индекса с ценностными ориентациями и у двух групп испытуемых. В первой группе мотив власти отрицательно связан с профессиональными ценностями (-,595\*). То есть чем выше стремление к власти, тем меньше ориентация руководителей на профессиональные требования, но при этом МАК-индекс положительно связан с социальными ценностями (,466\*). Во второй группе – «Низкий МАК» – мотив власти отрицательно связан с личностными ценностями (-,663\*). То есть ради достижения власти руководители могут поступиться личными интересами, и при этом МАК-индекс отрицательно коррелирует с социальными ценностями (-,554\*). Получается, что МАК-индекс выступает своеобразным посредником связей мотивации власти и ценностных ориентаций руководителя. В группе «Высокий МАК» макиавеллизм поддерживает социальные ценности и вступает в противоречие с мотивом власти, который приижает профессиональные требования. В группе «низкий МАК» макиавеллизм отрицает социальные ценности и идет в связке с мотивом власти, который, в свою очередь, не поддерживает личностные ценности (-,663\*).

Социальные ориентации для первой группы руководителей более ценностно взвешены за счет наличия связи с профессиональными (,575\*) и личностными ценностями (,678\*), которые, в свою очередь, связаны с моральными ценностями (,592\*). В этой группе ценностные ориентации руководителей выступают отдельным взаимообусловленным кластером. Для группы руководителей с низким МАК не наблюдается взаимообусловленность ценностных ориентаций – ценности не связаны друг с другом. Здесь социальные ценности личностно обусловлены – имеется связь с доброжелательностью (,627\*). В свою очередь, в группе «Высокий МАК» профессиональные ценности связаны с открытостью (,745\*\*).

На рис. 1 и 2 представлены корреляционные плеяды по двум группам испытуемых в зависимости от уровня МАК-индекса.

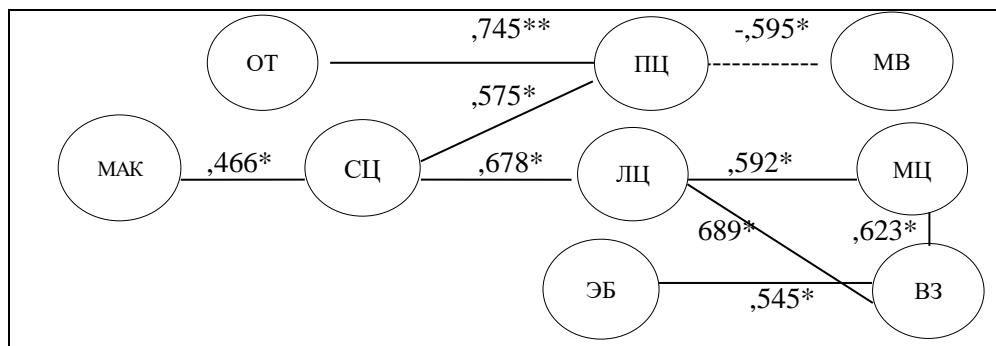


Рис. 1. Корреляционные плеяды – группа «Высокий МАК»: МАК – макиавеллизм; СЦ – социальные ценности; ЛЦ – личностные ценности; ПЦ – профессиональные ценности; МЦ – моральные ценности; МВ – мотивация власти; ВЗ – возраст; ЭБ – эмоциональное благополучие; ОТ – Открытость. Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$

Обобщая результаты исследования, можно нарисовать портреты двух групп испытуемых руководителей.

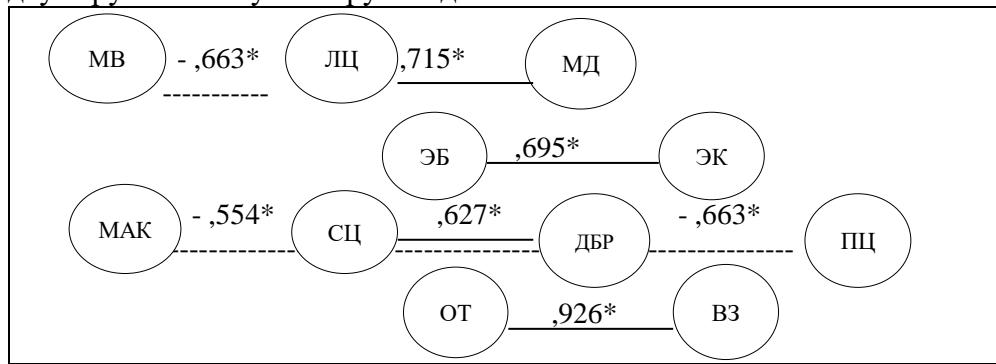


Рис. 2. Корреляционные плеяды – группа «Низкий МАК»: МАК – макиавеллизм; СЦ – социальные ценности; ЛЦ – личностные ценности. ПЦ – профессиональные ценности; МЦ – моральные ценности; МВ – мотивация власти; ВЗ – возраст; ЭБ – эмоциональное благополучие; ОТ – открытость; ДБР – доброжелательность; МД – мотивация достижений; ЭК – экстраверсия. Примечание: \* –  $p \leq 0,05$

С учетом относительных показателей и корреляционных связей группа «Высокий МАК» отличается более выраженнымими личностными ценностями и моральными ценностями. В целом в данной группе ценностные ориентации выступают в комплексе и обусловливают друг друга. Здесь присутствует взаимосвязь личностных социальных и моральных ценностей с одной стороны, с другой стороны – взаимосвязь профессиональных и социальных ценностей.

При этом профессиональные ценности личностно обусловлены – взаимосвязаны с открытостью из «Большой пятерки», а социальные ценности связаны с МАК-индексом. Получается, что данная группа испытуемых руководителей характеризуется более высокой ценностной согласованностью. В симптомокомплекс такой целостности входят все ценностные ориентации, открытость, МАК-индекс и возраст. Мотивация достижения не характерна для данной группы, а мотивация

власти реализуется вне рамок профессиональных требований как ценности. Эмоциональное благополучие для данной группы испытуемых руководителей обусловлено возрастом в положительном плане.

Группа «Низкий МАК» характеризуется отсутствием ценностной согласованности – ценностные ориентации не поддерживают друг друга. Личностные ценности связаны с мотивационным комплексом: отрицательно с мотивацией власти и положительно с мотивацией достижения. Социальные ценности личностно обусловлены – поддерживаются доброжелательностью и не поддерживаются макиавеллизмом. В свою очередь, доброжелательность негативно связана с профессиональными ценностями.

#### *Заключение*

В нашем исследовании уровень макиавеллизма выступил дискриминационным фактором, который обусловил проявление ценностных ориентаций, личностных качеств и двух мотивов (власти и достижения) управлеченческой деятельности.

Группа руководителей с более высоким МАК-индексом характеризуются более высокой ценностной, социальной и эмоциональной зрелостью. Доминирующими ценностями для данной группы руководителей являются личностные и профессиональные ценности, у них более выражена мотивация власти, руководители характеризуются более высокой открытостью и добросовестностью.

В свою очередь, руководители с низким МАК-индексом характеризуются меньшей ценностной и личностной зрелостью. В этой группе в меньшей степени проявляются личностные и профессиональные ценности. Для данной группы руководителей не наблюдается выраженная управлеченческая мотивация, с точки зрения личностных качеств характеризуются они только открытостью.

Наше исследование показало, что уровень макиавеллизма может выступить своеобразным посредником между ценностными ориентациями и управлеченческой мотивацией. Именно в группе «Высокий МАК» макиавеллизм непосредственно положительно связан с социальными ценностями и опосредованно через них с профессиональными ценностями, которые, в свою очередь, отрицательно связаны с мотивацией власти. Получается, что руководители с высоким МАК-индексом ориентированы на социальные ценности и мотивация власти для них не является показателем профессионализма. В группе «Низкий МАК» макиавеллизм отрицательно связан с социальными ценностями и опосредованно отрицательно с профессиональными ценностями. Здесь макиавеллизм не участвует в регуляции управлеченческой мотивации. Руководители с низким МАК-индексом не ориентированы на социальные ценности, мотивация власти для них является самоценностью, а стремление к достижениям они рассматривают как личностную ценность.

Основной вывод по результатам нашего исследования заключается в том, что макиавеллизм как социальное поведение следует рассматривать в связке именно с проявлениями человека, такими как ценностные ориентации, а не личностными качествами как таковыми. Макиавеллизм – это скорее не личностный конструkt, а факт конкретного поведения, который может быть обусловлен ценностными ориентациями. Так оказалось и в нашем исследовании, где выраженный макиавеллизм у руководителей поддерживает социальные ценности, т.е. руководители с высокими показателями социальных ценностей отличаются высоким МАК-индексом, что скорее противоречит известным данным по психологии макиавеллизма. Можно только предположить, что более высокий МАК выступил организующим фактором, который собрал более зрелых руководителей по возрасту и связал все ценностные ориентации в единый симптомокомплекс. Более низкий МАК не выступил таким организующим фактором для ценностных проявлений руководителей – ценностные ориентации не поддерживают друг друга.

Мы понимаем ограниченность выводов нашего исследования в связи с малой выборкой, но предварительные результаты позволяют сделать заключение о возможном пересмотре ценности макиавеллизма с точки зрения психологии деятельности руководителя в современных условиях. Сегодня возрастает роль зрелых ценностей руководителей в целях построения сильной корпоративной культуры в организации и в личном профессиональном развитии самих менеджеров. В управлении и психологическом планах современные организации заинтересованы не только в амбициозных руководителях, и средний уровень макиавеллизма здесь может выступить не только подспорьем, но и в социальной направленности своего бизнеса как вклада в общее благо. Отсюда макиавеллизм и социальная направленность деятельности руководителя становятся уже организационной ценностью, что может стать предметом профессионального и личностного развития управленического персонала в конкретной организации.

В дальнейшем мы видим перспективу изучения макиавеллизма у руководителей в связке с показателями стиля руководства, направленности личности и самоэффективности. Это позволит посмотреть на макиавеллизм не только как на личностную особенность, но и как на способ поведения руководителей в контексте руководства людьми.

### **Список литературы**

1. Ананьев В.А. Психология здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Белов В.В., Белова Е.В. Конкурентный подход в психологии управленического лидерства // Управленческое консультирование. 2015. № 6. С. 125–137.
3. Воробьев В.В., Кокурина И.Г. О взаимосвязи макиавеллизма, удовлетворенности жизнью и депрессии // Материалы научно-практической

- конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева (12–13 мая 2020 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 139–142.
4. Дериш Ф.В. Симптомокомплекс «Темная триада» во взаимосвязи с базовыми свойствами личности // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 1. С. 18–27.
  5. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб.: Речь, 2010. 141 с.
  6. Егорова М.С., Паршикова О.В., Ситникова М.А., Черткова Ю.Д., Фоминых А.Я. «Темные» черты личности в структуре личностных свойств // Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии // Материалы международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова; под редакцией М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. 2017. С. 311–315.
  7. Егорова М.С., Ситникова М.А. Темная триада // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 12. URL: <https://www.psystudy.ru/index.php/num/article/view/580> (дата обращения: 17.09.2022).
  8. Ермолин А.В., Енилина А. Представленность в сознании менеджеров макиавеллистских установок // Профессиональные представления. 2014. № 1(6). С. 156–162.
  9. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 16–22.
  10. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
  11. Клепикова Н.М. Особенности самоотношения личности в зависимости от уровня макиавеллизма // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/104PSMN219.html> (дата обращения: 17.01.2023).
  12. Ледовая Я.А., Боголюбова О.Н., Тихонов Р.В. Стресс, благополучие и Темная триада. // Психологические исследования. 2015. № 8(43) URL:<https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/521?tmpl=component&print=1&page=> (дата обращения: 17.01.2023).
  13. Мельник Ю.И., Мельник О.Ф. Управленческая мотивация и эмоциональное благополучие руководителей // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 1. С. 6–20.
  14. Метод оценки личности с использованием опросников в рамках пятифакторной модели в клинической практике. Гродно, 2013. 16 с.
  15. Соломанидина Т.О., Соломанидин В.Г. Мотивация трудовой деятельности персонала. М.: ООО «Управление персоналом». 2005. 128 с.
  16. Черткова Ю.Д., Алексеева О.С., Фоминых А.Я. Взаимосвязь удовлетворенности жизнью, диспозиционных черт личности и темной триады личностных свойств // Психологические исследования. 2016. № 9(45). URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/491> (дата обращения: 17.01.2023).
  17. Яхонтова Е.С Эффективные технологии управления персоналом. СПб.: Питер, 2003. 272 с.
  18. Aghababaei N. The Relationship between the Dark Triad Traits and Subjective and Psychological Well-being among Iranian Students // International Journal of Behavioral Science. 2019. № 13(3). P. 92–96.

19. Aghababaei N., Blashnio A. Well-being and the Dark Triad// Personality and Individual Differences 86 (2015) P. 365–368.
20. Andersen J. Managers' Motivation Profiles: Measurement and Application // SAGE Open. April-June 2018. P. 1–9.
21. Bagozzi Richard P., Willem J. M. I. Verbeke, Roeland C. Dietvorst, Frank D. Belschak, Wouter E. Van den Berg and Wim J. R. Rietdijk Theory of Mind and Empathic Explanations of Machiavellianism: A Neuroscience Perspective // Journal of Management. V. 39. № 7. November 2013. P. 1760–1798.
22. Becker J.A.H., & O'Hair D. Machiavellians' motives in organizational citizenship behavior // Journal of Applied Communication Research. 2007. V. 35. P. 246-267.
23. Dahling J.J., Whitaker B.G., & Levy P.E. 2009. The development and validation of a new Machiavellianism scale // Journal of Management. V. 35. P. 219–257.
24. Limone P., Sinatra M., Monacis L. Orientations to Happiness between the Dark Triad Traits and Subjective Well-Being // Behavioral Sciences. 2020, V. 10. P. 90.
25. Sakalaki M., Richardson C., & Thépaut Y. 2007. Machiavellianism and economic opportunism // Journal of Applied Social Psychology. V. 37. P. 1181–1190.
26. Sharfman M., Pinkston T., Sigerstad T. The Effects of Managerial Values on Social Issues Evaluation: An Empirical Examination // BUSINESS & SOCIETY, V. 39. № 2. June 2000. P. 144–182.
27. Wilson D.S., Near D., & Miller R.R. Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures // Psychological Bulletin. 1996. V. 119. P. 285–299.

*Об авторе:*

МЕЛЬНИК Юрий Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (185035, Респ. Карелия, Петрозаводск, пр. Ленина, 33); e-mail: urimelnike@gmail.com

## **MACHIAVELISM, EMOTIONAL WELL-BEING AND PERSONAL QUALITIES OF MANAGERS. IN SUPPORT OF SOCIAL VALUES**

**Y.I. Melnik**

Petrozavodsk State University (PetrSU), Petrozavodsk

The article presents the results of a study of value orientations, two motives of managerial activity - power and achievement, personal qualities and the degree of emotional well-being in connection with the different levels of Machiavellianism among managers. The research methods were socio-psychological diagnostics and a survey. The level of Machiavellianism acted as an intermediary between value orientations and managerial motivation among managers. A high level of Machiavellianism supports social values and the motivation of power for managers with a high MAC index is not a professional value. The results of the study allow us to conclude that a higher level of Machiavellianism may cause a more mature manifestation of value orientations among managers.

**Keywords:** *level of Machiavellianism, value orientations, personal qualities, power motivation, achievement motivation, emotional well-being.*

Принято в редакцию: 30.01.2022.  
Подписано в печать: 10.02.2023.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА  
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

УДК 159.923.2  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.090

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ИДЕНТИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА  
С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

**Т.А. Бусыгина**

ФГБОУ ВО «Самарский государственный  
социально-педагогический университет», г. Самара

Анализируется проблема эмоциональной компетентности преподавателя через призму профессионального самосознания. В эмпирическом исследовании выявляются особенности взаимосвязи профессиональной идентичности преподавателей со стажем более 18 лет с показателями эмоционального интеллекта.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, профессиональное самосознание, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, управление эмоциональной сферой.

На современном этапе развития профессионального самосознания эмоциональный интеллект личности считается необходимой составляющей успешного функционирования професионала, что отмечается в работах как зарубежных, так и отечественных ученых Г. Гарднера, П. Селовей, Д. Мейера, Д. Гоулмана [3], Г. Бреслава, И.Н. Андреевой [1], А.А. Деркач [4], Ю.Н. Крайнова [7], Д.В. Люсина [8], Е.Л. Носенко, В.С. Черновой [17], О.В. Юрьевой [18], Л.Б. Шнейдер [19].

П. Селовей и Дж.Д. Мейер являются создателями самого понятия и первой модели эмоционального интеллекта, определив его как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определяя значение эмоций, их связи друг с другом, возможности использовать эмоциональную информацию как опору для мышления и принятия решений. Согласно модели другого американского ученого и журналиста Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект – это «способность выработать для себя мотивацию и настойчиво стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, сдерживать порывы, контролировать свои настроения и не давать страданию лишить себя возможности думать, сопереживать и надеяться», а также EQ является ключевым условием лидерства [3, с. 74]. В 1997 г. появилась альтернативная модель Ревена Бор-Она, предлагающая понимать эмоциональный интеллект как совокупность некогнитивных способностей, знаний и компетентностей, дающих человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Отечественный психолог Д.В. Люсин известен как один из первых в России исследователей эмоционального интеллекта. Он предложил

© Бусыгина Т.А., 2023

авторскую модель, состоящую из внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта. В его концепции эмоциональный интеллект выступает как способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими. Внутриличностный аспект EQ раскрывается в способности к пониманию своих и чужих эмоций, которая включает распознавание эмоций, идентификацию эмоций и понимание причин их возникновения. Межличностный аспект EQ обозначает способность к управлению как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей через контроль за внешним выражением, их интенсивностью, возможностью произвольно вызывать ту или иную эмоцию [8, с. 29].

В рамках нашего масштабного исследования по изучению профессиональной идентичности преподавателя эмоциональный интеллект нас интересует именно как сдерживающий фактор в развитии синдрома эмоционального выгорания, показатель эффективности работы педагога и его психологического благополучия. Работы по данной тематике мы встречаем у И.Н. Андреевой [1], Н.П. Александровой, М.В. Голубевой, Л.Г. Дикой, В.Н. Гордиенко [2], О.В. Егоровой, Т.В. Ивановой, М.А. Манойловой [9], Л.М. Митиной [10], Л.Н. Молчановой [11], А.В. Поначугина [12], Л.Б. Симоновой [14], Т.И. Солодковой [15] и др.

Нам импонирует точка зрения современного отечественного исследователя эмоционального интеллекта педагога М.А. Манойловой, согласно которой «развитие эмоционального интеллекта во взрослом возрасте осуществляется через профессиональное саморазвитие педагога как неотъемлемую личностную составляющую педагогического мастерства, поскольку только состоявшаяся, зрелая личность может воспитать другую полноценную и зрелую личность...» [9, с. 24].

И.Н. Андреева отмечает, что развитый эмоциональный интеллект обеспечивает успешность психической деятельности человека по распознаванию эмоциональных проявлений, возможность управления ими, что создает высокий адаптационный эффект к различным событиям и ситуациям. В структуре эмоционального интеллекта педагога автор выделяет «эмоциональную осведомленность как возможность по верbalному и неверbalному поведению понимать эмоции, испытываемые другими людьми; управление своими эмоциями, заключающееся в умении определять детерминанты возникновения эмоции и вероятные последствия ее развития и находить в соответствии с этим способы регуляции эмоциональных состояний; самомотивацию, выражющуюся в умении эффективно действовать и принимать решения на основе эмоций; эмпатию как способность понимать и сопереживать чувствам другого человека и др.» [1, с. 83].

Компетенции, заложенные в структуру эмоционального интеллекта педагога, имеют высокую схожесть с общей психологической культурой профессионала в социальной сфере. Педагогу важно обладать способностью уверенно проявлять свои эмоции, желания, чувства, самостоятельно управлять поведением, отстаивать свое мнение, осмысливать

как свои эмоциональные переживания, так и партнеров по коммуникации, уметь адаптироваться к новым эмоциональным обстоятельствам и ситуациям, адекватно реагировать на эмоциональные реакции партнеров по взаимодействию, стремиться к обеспечению психологического комфорта, позитивным ощущениям, эмоциям успеха в учебной деятельности.

Очевидно, что наличие эмоционального интеллекта для преподавателя является обязательным в структуре его профессионально важных качеств, потому что в практике ежедневного взаимодействия с субъектами педагогической деятельности встречаются ситуации напряженного взаимодействия, недопонимания, деструктивных эмоций.

В работе Ю.Н. Крайновой обозначена значимость рефлексии, навыков и умений саморегуляции, эмпатии, знаний о способах проявления экспрессивности, навыков адекватного ситуации выбора экспрессивных средств как факторов эмоциональной компетентности педагога, которая выступает «как системообразующий фактор продуктивности педагогической деятельности, опосредующий как приобретение профессиональных знаний и умений, так и личностное развитие учителя и его учеников» [7, с. 200].

Опасность психического выгорания педагогов высшей школы проиллюстрирована в исследовании Л.Н. Молчановой. Автор отмечает, что «у всех преподавателей высшей школы уже на ранних этапах профессионального становления наблюдается формирование всех трех фаз состояния психического выгорания, причем пик его развития, за исключением доцентов, приходится на этап длительностью до 5 лет» [11, с. 130]. Также Л.Н. Молчановой выявлена тенденция «психического выгорания, которое проявляется в асинхронной динамике всех трех его фаз у старших преподавателей и доцентов со стажем профессиональной деятельности от 5 до 10 лет, причем более выраженной у доцентов, а также в асинхронной напряженности, более выраженной на всех этапах профессионального развития у преподавателей, чем у старших преподавателей; более выраженной у доцентов, чья длительность профессиональной деятельности не превысила 10 лет, чем у старших преподавателей; более выраженной у доцентов с длительностью профессиональной деятельности от 5 до 10 лет и выше 10 лет, чем у профессоров» [11, с. 131].

Мы согласны с позицией Н.А. Рыбаковой, которая рассматривает «эмоциональную компетентность педагога как неотъемлемую часть его общей профессиональной компетентности в целом и, соответственно, должна учитывать особенности его труда. Педагог должен использовать потенциал эмоций не только для выстраивания гуманистически ориентированного общения с учениками и между ними, но и для повышения их заинтересованности и активности в познавательной деятельности, для формирования потребности в самосовершенствовании и самовоспитании» [13, с. 190].

В эмпирическом исследовании эмоционального интеллекта педагогов В.С. Деревянченко выявила значимые взаимосвязи между компонентами

эмоционального интеллекта, компонентами профессионального выгорания и копинг-стратегиями. Автор отмечает, что на фоне «преобладания в его структуре эмоциональной осведомленности и эмпатии наименее развитыми структурами ЭИ становятся навыки управления собственными эмоциями, самомотивацией и распознаванием чужих эмоций. В структуре же совладающего поведения педагогов преобладают конструктивные копинг-стратегии, такие как самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблемы и положительная переоценка. Формирование оптимальных способов реагирования в напряженных психоэмоциональных ситуациях на основании анализа эмоциональной информации, умения адекватно ее применить и способности регулировать переживания и чувства как собственные, так и своих учеников, будет способствовать профессиональной гигиене и профилактике эмоционального неблагополучия...» [5, с. 64].

Исследуя эмоциональный интеллект педагога как личностный ресурс, Т.И. Солодкова отмечает, что «основными атрибутами личностных ресурсов преодоления стрессовых ситуаций являются осмысленность, осознанность, мотивированность, значимость (ценность), целенаправленность их накопления и использования для восстановления благополучия после стрессов прошлого и настоящего времени и подготовки к прогнозируемым будущим стрессовым ситуациям» [15, с. 11]. Остановимся на важных для наших целей выводах автора: стаж профессиональной деятельности не является решающим фактором в развитии эмоционального интеллекта; низкому уровню эмоционального интеллекта соответствует высокий уровень синдрома выгорания, и наоборот, при прогнозировании психического выгорания важно обратить внимание на показатели и составляющие внутриличностного эмоционального интеллекта; формирование ценностного отношения к собственным эмоциям и эмоциям других людей, обогащение палитры позитивных эмоций обеспечивает целенаправленное развитие эмоционального интеллекта и способствует снижению уровня выраженности синдрома выгорания [15, с. 21].

Мы считаем, что при разрешении эмоционально заряженных ситуаций преподаватель осуществляет выбор либо по актуализации, либо по блокировке саморефлексии при работе со своей эмоциональной сферой. В первом случае развиваются стрессоустойчивость, толерантность, эмоциональная устойчивость, эмпатийность; во втором – коммуникативная агрессивность, стремление к подавлению, эмоциональная несдержанность, отсутствие позитивной обратной связи от студентов, снижение профессиональной мотивации и, как следствие, эмоциональное выгорание.

В этой связи нас интересует ответ на вопрос: какой фактор влияет на способность преподавателя успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях?

Нам близка точка зрения, согласно которой ответ на поставленный вопрос лежит в сфере профессиональной идентификации и самосознания.

Подтверждение мы находим в работах Л.М. Митиной, которая видит решение проблемы развития эмоциональной компетентности в рамках концептуальной схемы профессионального самосознания учителя как необходимого психологического условия перехода на более высокий уровень самосознания личности учителя, обуславливающего оптимизацию его профессиональной деятельности. Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является, по мнению Л.М. Митиной, осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации педагогической деятельности, психического и физического здоровья. Согласно результатам, полученным исследователем, «педагог, обладающий высокой эмоциональной устойчивостью (и стрессоустойчивостью как одной из ее разновидностей), воспринимает проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, не как стрессовые, угрожающие, а как требующие разрешения, и его отношение к работе является более глубоким, устойчивым, положительным, что стабилизирует его профессиональную направленность» [10, с. 95].

Значимость развитого профессионального самосознания в управлении эмоциональной сферой поддерживает Ж.Н. Истюфеева, определяя эмоциональный интеллект как существенную личностную составляющую педагогического мастерства, поскольку только осознанная, зрелая личность преподавателя может создать условия для становления другой полноценной и зрелой личности будущего профессионала в любой сфере деятельности [6, с. 46].

Л.Б. Симонова считает приоритетным показателем эмоционального интеллекта педагога личностную зрелость преподавателя, который проявляет гуманистическую направленность и реализует индивидуальный подход в обучении и развитии личности учащегося [14, с. 72].

Осознавая высокую значимость эмоциональных характеристик личности в структуре профессионально важных качеств преподавателя, мы изучение взаимосвязи профессиональной идентификации с показателями EQ.

Гипотезой исследования служит предположение о том, что преподаватели с высоким уровнем профессиональной идентификации обладают более высокими показателями эмоционального интеллекта. Идентификация себя с профессией, ролью педагога способствует актуализации умений по работе с эмоциональной сферой.

С целью исследования взаимосвязи уровня профессиональной идентификации, показателей эмоционального интеллекта мы выбрали надежные психодиагностические инструменты исследования: тест Куна–Макпартленда «Кто Я» (модификация Т.В. Румянцевой) [16, с. 82] и тест эмоционального интеллекта М.А. Манойловой [9, с. 41].

Выборку исследования составили 130 преподавателей шести российских вузов мужского и женского пола в возрастном сегменте от 40 до 75 лет со стажем педагогической работы более 18 лет.

*Результаты исследования.* Для проведения расчетов мы поделили респондентов по методике исследования идентичности Куна–Макпартленда

«Кто Я?» на две группы. В первую группу мы включили испытуемых с высоким уровнем профессиональной идентификации. Они ставили себя как преподавателей, наставников на первые места. Рейтинговые места в списке ответов на вопрос «Кто я?» соответствуют количеству баллов. Испытуемые второй группы ставили себя на позицию профессионалов на заключительные места. Для удобства расчетов показатели баллов были инверсированы в баллы и подвергнуты процедуре корреляционного анализа с массивом данных по методике исследования эмоционального интеллекта. Полученные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ уровня профессиональной идентификации  
с показателями эмоционального интеллекта

Значения шкал для корреляции	Корреляция с показателями профессиональной идентификации*
Значения	3,19
Среднеквадратическое отклонение	2,50
Осознание своих чувств и эмоций	0,56
Управление своими чувствами и эмоциями:	0,38
Осознание чувств и эмоций других людей	0,33
Управление чувствами и эмоциями других людей	0,19
Кодировка 2, инверсированная в баллы	1,00

\*Коэффициенты корреляции статистически значимы при уровне значимости  $p = 0,05$

Проинтерпретируем полученные экспериментальные данные.

Общий интегральный показатель EQ имеет высокую корреляционную связь с показателем профессиональной идентичности ( $r = 0,56$ ), что уже подтверждает выдвинутую нами гипотезу о развитой способности к управлению эмоциональной сферой на фоне идентификации с профессией преподавателя. Рассмотрим и опишем подробнее полученные взаимосвязи по шкалам EQ. Мы видим заметную положительную корреляционную связь профессиональной идентификации и показателя EQ «Осознание своих эмоций и чувств» ( $r = 0,56$ ). Вероятно, данная взаимосвязь обусловлена тем фактом, что педагогическая деятельность изначально предполагает направленность на анализ своей эмоциональной сферы как факт общей психологической культуры педагога и обеспечение экологичной коммуникации. Педагоги, в большей степени идентифицирующие себя с профессией, нежели с другими социальными ролями, отслеживают проявления деструктивных эмоций и чувств, ищут их причины внутри и во внешнем мире.

Показатель EQ «Осознание чувств и эмоций других людей» имеет положительную корреляционную связь с профессиональной идентификацией ( $r = 0,33$ ). Осознание эмоций других поддерживает идею понимания себя, дает понимание других, обучает сопереживанию. Педагоги по призванию отличаются тактом. Педагог может дать конструктивную обратную связь в эмоциогенных ситуациях, что крайне важно в педагогическом общении.

Высокий уровень профессиональной идентификации положительно связан с показателем EQ «Управление своими эмоциями и чувствами» ( $r$

= 0,38). Предположим, что способность к эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать состояние других людей, быть эмоционально созвучным с аудиторией и адекватно реагировать обеспечивает благополучие преподавателя в коммуникации со студентами.

На этом фоне отсутствие корреляционной связи показателя «Управление чувствами и эмоциями других людей» с профессиональной идентичностью ( $r = 0,19$ ) кажется неразрешимым противоречием. Однако предположим тот факт, что в привычную концепцию профессиональных свойств не входят навыки манипулирования. И, скорее всего, управление состоянием учащихся связано больше с дидактическим компонентом, пробуждением внимания, интереса к теме, наработками ораторского мастерства, нежели с привычными приемами управления эмоциями аудитории.

*Выводы.* Полученные нами результаты позволяют заметить, что, идентифицируя себя с профессией, личность точнее отслеживает проявления эмоциональной сферы и решает, как с ней взаимодействовать. Педагогическая роль априори предполагает внимательность, тактичность, умение управлять своими эмоциями и эмоциями учеников, и именно этот факт становится регулятором эмоционально грамотного распределения ресурсов. Педагоги с высоким уровнем профессиональной идентификации понимают, как управлять своим состоянием, владеют эмоциями, могут распознать и описать свои чувства. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась. Развитая профессиональная идентичность способствует развитию показателей эмоционального интеллекта.

### **Список литературы**

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Гордиенко В.Н. Солодкова Т.И. Эмоциональный интеллект педагогов: теория, эксперимент и практика. Саратов: Вузовское образование, 2017. 178 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Паблишер, 2005. 301 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
5. Деревянченко В.С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. № 4. С. 57–66.
6. Истюфеева Ж.Н. Эмоциональный интеллект как условие профессионального развития преподавателя вуза // Новосибирский государственный педагогический университет. 2018. № 2 (50). С. 46–54.
7. Крайнова Ю.Н. Место саногенной рефлексии в структуре эмоциональной компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2. С. 198–201.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН. 2004. № 3. С. 29–36.

9. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков, 2004. 140 с.
10. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 318 с.
11. Молчанова Л.Н. Состояние психического выгорания у педагогов высшей школы в контексте профессиональной успешности // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 348 (июль). С. 128–132.
12. Поначугин А.В. Синдром эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 15–23.
13. Рыбакова Н.А. Эмоциональная компетентность педагога: сущностная характеристика // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 4. С. 190–195.
14. Симонова Л.Б. Потенциал эмоционального интеллекта педагогического коллектива // Границы познания. 2012. № 4(18). С. 72–76.
15. Солодкова Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2011. 24 с.
16. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) / Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: Речь, 2006. С. 82–103.
17. Чернова В.С. Эмоциональный интеллект как психологический феномен (метаанализ исследований российских ученых) // Развитие профессионализма. 2016. № 2 (2). С. 198–199.
18. Юрьева О.В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности // Вестник ПНИПУ. Серия: Социально-экономические науки. 2019. № 1. С. 55–64.
19. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. М.: МПСИ, 2005. 600 с.

*Об авторе:*

БУСЫГИНА Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. Максима Горького, 65/67); e-mail: psipraxis@mail.ru

**RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN  
THE PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF A UNIVERSITY  
TEACHER AND INDICATORS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE**

**T.A. Busygina**

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

The article analyzes the problem of emotional competence of a teacher through the prism of professional self-awareness. The empirical study reveals the features of the relationship between the professional identity of teachers with more than 18 years of experience with indicators of emotional intelligence.

**Keywords:** *professional identity, professional self-awareness, emotional intelligence, emotional competence, emotional sphere management.*

Принято в редакцию: 29.12.2022.  
Подписано в печать: 21.01.2023.

## **ДЕСТРУКТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: МЕХАНИЗМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

**М.А. Крылова**

ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлена трёхуровневая модель возникновения деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся. На каждом уровне задействованы механизмы возникновения деформаций: от выученной беспомощности через компенсацию неуспеха в учёбе иными видами деятельности и до распада смыслов учебной деятельности. На каждом уровне происходит накопление признаков, свидетельствующих о глубине деформации: 1) множественные нарушения учебных действий; 2) выраженность ухода ученика в альтернативную деятельность; 3) распад учебной деятельности. Инструменты преодоления деструктивных изменений в практике успешных педагогов основаны на ключевых внутренних отношениях внутри каждого уровня соответственно: 1) на уровне обратимых изменений через работу в зоне ближайшего развития в плоскости когнитивного развития: операций мышления, процессов памяти и внимания; 2) на имитационно-компенсирующем уровне через работу в зоне ближайшего развития в плоскости формирования и дифференциации рефлексивной самооценки; 3) на уровне распада смыслов деятельности в зоне ближайшего развития в плоскости личностных изменений, психического заражения, авторитета.

**Ключевые слова:** учебная неуспехность, академические девиации, деструктивные изменения, учебная деятельность, маргинализация учебной деятельности, уровни деформаций учебной деятельности.

### *Постановка проблемы*

Деструктивные изменения учебной деятельности обучающихся всех ступеней образования получили широкое распространение. Это и плагиат, и систематическое невыполнение домашних заданий даже хорошо успевающими обучающимися, и хронические опоздания, и невозможность оторваться от социальных сетей на учебном занятии, и прогулы, и формальное отношение к любой деятельности, и многое другое.

Педагоги всех ступеней образования от начальной школы до вузов отмечают, что большинство их учеников не прочитывают задание до конца – выполняют часть задания или вообще не то, что спрашивалось. Большинство обучающихся крайне невнимательны, поэтому допускают глупые ошибки. Очень многие не умеют пересказать текст – либо заучивают наизусть, либо пересказывают так, что половина важной информации оказывается пропущенной или искаженной. Даже те, от которых ожидают более или менее сформированных умений учиться, – старшеклассники и студенты, – не планируют свою деятельность (даже

ученики с инертной и слабой нервной системой, для которых просчитывание разных вариантов и продумывание наперед – основа успеха любой деятельности), не продумывают детали проекта, действия, ответа и пр.

Указанные феномены не единичные случаи отдельных трудных подростков или дезадаптированных обучаемых. Это массовое явление. Оно создает угрозу для нормального учебного процесса. Массовые искажения учебной деятельности учащихся разных степеней образования явно свидетельствуют о каком-то очень негативном явлении: дезадаптации, или учебных деформациях и деструкциях, или учебной неуспешности (понимая под этим не только неудовлетворительные отметки, но и неумение учиться в целом), или академических девиаций, а может быть, даже маргинализации учебной деятельности (по аналогии с профессиональной маргинализацией). В современных публикациях данные термины обычно употребляются как синонимичные, основной смысл которых – разрушение элементов учебной деятельности в целом и как следствие – имитация учебной деятельности, проявляющаяся в тех внешних поведенческих проявлениях, которые указаны в начале статьи.

Цель данной статьи – анализ механизмов появления деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся и выявление и обобщение тех ресурсов, которые в настоящее время используют педагоги для решения этой проблемы.

#### *Методология и эмпирическая база исследования*

В разработке теоретико-методологической рамки исследования мы учитывали сложность и неопределенность феномена «деформации учебной деятельности» и его связью с понятиями «учебная деятельность» (концепция В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, требования ФГОС НОО, ООО), «эффективность / неэффективность учебной деятельности» (подход Ю.М. Орлова), «школьная дезадаптация» (подход Р.В. Овчаровой, М.В. Битяновой), «маргинализация деятельности» (подход С.А. Дружилова). На основе анализа указанных подходов нами было сформулировано рабочее определение деструктивных изменений учебной деятельности как процесс и результат накопления обучающимся признаков распада, разрушения, утраты элементов учебной деятельности, замены учебных действий псевдоучебными с разной степенью сохранности мотивационно-смыслового ядра учебной деятельности.

Исходя из концепции учебной деятельности В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.К. Марковой, будем считать, что учебная деятельность включает в себя три звена: мотивационно-ориентированное (постановка учебной задачи), исполнительско-операционное (учебные действия и операции) и контрольно-оценочное. Поэтому структурными компонентами учебной деятельности становятся учебная мотивация; учебная задача; учебные действия; действия контроля и оценки. Основное отличие учебной задачи от любой другой задачи состоит в том, что ее целью и результатом является внутреннее изменение действующего субъекта, а не изменение предметов, с которыми субъект действует.

При деформации учебной деятельности в первую очередь искажается учебная задача, она становится конкретно-практической. Отсутствие именно учебной задачи препятствует возможности использовать новую образовательную парадигму – парадигму учебной деятельности, субъектную, постнеклассическую, парадигму самообучения, в результате которой ученик превращается в субъекта учебной деятельности. Так, выполняя истинно учебную деятельность, обучающийся ставит перед собой вполне конкретные учебные цели: освоить какой-то учебный материал, овладеть каким-то действием, выработать у себя определенную привычку поведения и т. д. Ставя такие задачи, ученик становится все больше хозяином собственной деятельности, не нуждающимся во внешних педагогических воздействиях и манипуляциях. При замене учебной задачи на конкретно практическую – сдать выполненное задание и заняться более важным делом или получить «малой кровью» балл / отметку не ниже зачетной или психологически комфортной, или числиться не должным по предмету – ученик все дальше в психологическом плане отходит от смысла учебной деятельности, а учителя все активнее используют методы насилиственной парадигмы, парадигмы обучения, или пускают все на самотек. При этом ученик ощущает все больше давление и манипуляции, или погружается в псевдоучебную, лишь имитирующую учебную, деятельность.

Очевидно, что иногда распад мотивационной сферы учебной деятельности приводит к тому, что ученик перестает ценить свою социальную роль, тяготится ею, т.е. происходит утрата идентичности. В психологии труда аналогичное явление утраты профессиональной идентичности называется профессиональной маргинализацией, что указано в работах О.А. Волковой [1] и С.А. Дружилова [4] и других. Е.П. Ермолаева в свое время точно отметила, что «сущностный признак маргинальности определяется так: при внешней формальной причастности к профессии – внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы профессионального труда как в плане идентичности самосознания (самоотождествления со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов или целей)» [6, с. 314]. Аналогичное явление можно видеть в образовательной среде среди обучаемых, когда ученик в школу (или в любое другое учебное заведение) ходит, но ценности учебной деятельности не находит, а также не соблюдает или целенаправленно нарушает правила.

Все перечисленное может также быть отнесено к школьной дезадаптации. Согласно Р.В. Овчаровой, школьная дезадаптация – это «образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе» [9, с. 14]. Она имеет несколько форм, среди которых наиболее близка к деструктивным изменениям учебной деятельности форма под

названием «неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности», или содержательная дезадаптация. Она проявляется в затруднении усвоения учебного материала, а основной причиной этого явления является несформированность учебных действий.

Таким образом, феномен деструктивных изменений учебной деятельности в научных психологических исследованиях раскрыт с разных точек зрения. Вместе с тем отсутствие модели формирования деформаций учебной деятельности не позволяет педагогам быстро и эффективно определять стратегию своей работы. Для обобщения эффективных технологий и методов работы педагогов с обучающимися, имеющими деструктивные изменения учебной деятельности, на основе эмпирического исследования была создана соответствующая модель.

Эмпирической базой построения модели формирования деформаций учебной деятельности послужили результаты нескольких исследований, осуществлённых в период с 2016-го по 2022-й гг.

В указанный период нами использовались следующие методы исследования: изучение ценностных ориентаций школьников 4–9 классов, помошью методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [12]; анализ протоколов наблюдений за сформированностью универсальных учебных действий учащихся четвертых – восьмых классов муниципальных общеобразовательных школ г. Твери (62 человека). Протоколы наблюдений составлялись на основе программ мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий (авторские разработки специалистов группы сопровождения и учителей-предметников исследуемых школ); анализ результатов бесед с педагогами общеобразовательных школ (28 человек) по вопросу использования эффективных методов и приемов активизации учебной деятельности обучающихся.

Полученные нами данные сопоставлялись с опубликованными результатами других исследований по конкретным проблемам учебной деятельности школьников и студентов (В.К. Зарецкий, И.А. Николаевская [7], Е.Н. Емельянова, С.В. Курдюкова и др. [11] и др.).

#### *Модель формирования деструктивных изменения учебной деятельности обучающихся*

Если внимательно изучить эмпирические исследования, отражающие учебную неуспешность и академические девиации, то бросается в глаза то, что все причины данных негативных явлений и соответствующие классификации обычно выводятся из желаний обучающихся и степени сформированности их учебных умений: «хочет учиться, но не может» или «может, но не хочет» и т.д. С нашей точки зрения, такая простая формула хороша, но только для общей характеристики обучающегося. Для того, чтобы выбрать способ педагогического воздействия, педагогу требуется понимать: насколько глубоко зашел процесс деформации, насколько сильны деструктивные

изменения учебной деятельности ученика. Для решения данной прикладной задачи на основе проведенного исследования была создана модель деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся.

Модель представлена тремя уровнями: первый (обратимых изменений), второй (имитационно-компенсируемый) и третий (уровень распада учебной деятельности) (см. рис. 1.).



Рис. 1. Модель формирования деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся

Признаки, по которым можно различать данные уровни:

1) множественные нарушения учебных действий (увеличенное время на выполнение домашних заданий; ослабление произвольного внимания и памяти; множественные негрубые ошибки планирования и самоконтроля;

2) Выраженность ухода в альтернативную деятельность (действия-заместители, позиционирующиеся обучающимся как полезные, развивающие (интернет-серфинг, компьютерные и телефонные игры), деятельность-заместитель, позиционирующаяся обучающимся как полезная, развивающая: спорт, конструирование, изобразительная деятельность и прочие; сила выраженности переживания неудач в учебе;

3) распад учебной деятельности (открытое нарушение правил учебного поведения (пропуски занятий, невыполнение домашних

заданий и пр.); искажённые представления о целях и способах достижения успеха. Назовём это мифами достижений и условий деятельности).

Оценка указанных признаков осуществлялась по пятибалльной шкале. Типичные профили деформаций учебной деятельности представлены на рис. 2–7, степень выраженности признаков от 1 до 5.

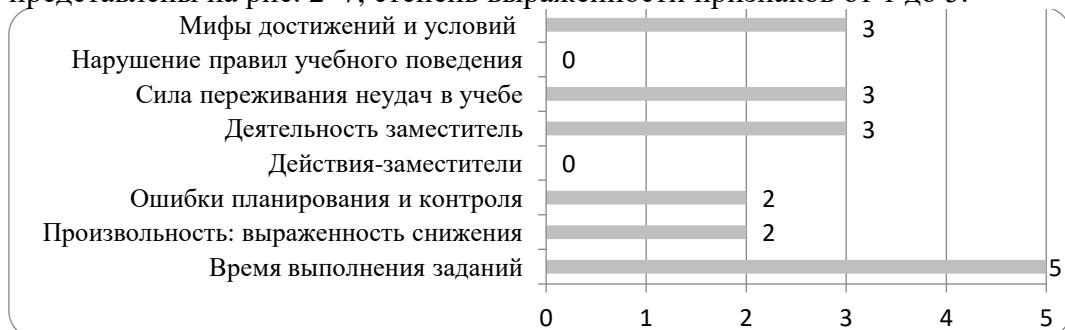


Рис. 2. Профиль деформаций учебной деятельности на уровне обратимых изменений (Раджаб)

У обучающихся, чьи профили представлены на рис. 2 и 3, присутствуют множественные нарушения учебных действий. Признаки ухода в альтернативную деятельность незначительны или отсутствуют. Признаки распада деятельности минимальны или отсутствуют вовсе.

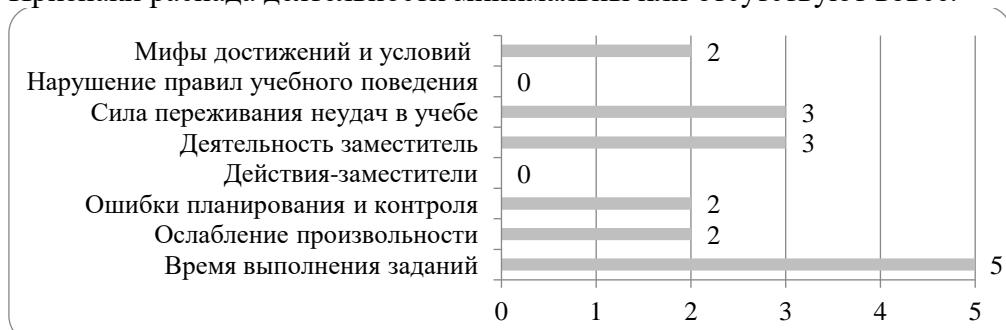


Рис. 3. Профиль деформаций учебной деятельности на уровне обратимых изменений (Даниил К.)

Такие профили имеют те обучающиеся, кому субъективно трудно учиться, но при этом у них сохранена потребность в межличностных отношениях с педагогами и сверстниками для удовлетворения познавательной потребности. Назовем такие симптомы *первым уровнем деструктивных изменений учебной деятельности, или уровнем обратимых изменений*. На этом уровне обучающиеся проявляют внешние признаки неуспешности: много времени тратят на выполнение домашних заданий по сравнению с другими, сравнительно хорошо успевающими учениками. У них постоянно отмечается много ошибок из-за невнимательности (перепутали задание, арифметическое действие, страницу, параграф, номер задания, день недели, расписание и пр.). Такие обучающиеся часто не дочитывают учебное задание, не вчитываются, чтобы понять его смысл, поэтому качество выполнения ниже среднего и низкое – ученик выполнил

либо часть задания, либо то, о чем вообще не спрашивалось. Эти ученики не умеют выстроить свой ответ, эффективно представить результат деятельности, особенно при выполнении творческих заданий. У них чаще всего недостаточно развита рефлексивная самооценка, которая позволила бы взглянуть на свою работу со стороны и придать ей необходимого лоска, подать с более выигрышной позиции. Таким образом, на этом уровне имеются множественные кажущиеся негрубыми нарушения учебных действий, в том числе действия самоконтроля и самооценки.

Анализ ответов педагогов, работающих с такими обучающимися, показывает, что наиболее часто используемыми и действенными являются следующие способы педагогического воздействия:

1) индивидуальное сопровождение обучающихся, обеспечивающее создание ситуаций успеха и рекомендации по оптимизации учебной деятельности. Это направление работы эффективно и позволяет на итоговом контроле показать обучающемуся хорошие результаты. Вместе с тем, индивидуальное сопровождение обучающихся воспринимается педагогами как достаточно трудоемкий метод, требующий как временных, так и эмоциональных затрат;

2) создание смешанных гетерогенных по уровню подготовки учебных микрогрупп для выполнения единого задания. Данный способ обеспечивает перспективный интеллектуальный фон для менее подготовленных обучающихся и возможность проявить свои компетенции по предмету не только для учителя или проверочного испытания, но и в реальной жизни в ситуации взаимодействия с учениками разных уровней подготовки и понимания предмета. Использование данного метода позволяет учащимся с деструктивными изменениями учебной деятельности не только не спуститься на более глубокий уровень деструкции, но и иногда, особенно в младших классах, избавиться из разрушения учебной деятельности и проявлять признаки субъекта учебной деятельности при дальнейшем обучении в 5–6 классах. Обязательным условием эффективности метода является организация именно учителем работы микрогрупп (распределение функций, общее направление работы учащихся с источниками информации, эмоциональное заражение деятельностью);

3) стимулирование интенсивного индивидуального решения учащимися типовых задач с целью отработки базовых алгоритмов и обучающих – с целью предупреждения типичных ошибок. При этом аналитические задачи с избыточными, ошибочными, недостаточными условиями субъективно трудны для индивидуального решения учащимися с деструктивными изменениями учебной деятельности первого уровня. Этот тип задач лучше использовать в групповой работе. Творческие задачи, не имеющего заранее отработанного алгоритма решения, лучше предлагать редко, как праздник и только при уверенности, что хотя бы пятая часть группы (класса) имеют базовый уровень освоения алгоритма решения типовых задач.

Если не вести работу с учащимися на первом уровне деструктивных изменений, позволяющую замедлить процесс разрушения деятельности и обеспечивающую дополнительный временной интервал для личностного дозревания ученика, создание условий для завершения формирования учебной деятельности, то количество признаков распада, разрушения, утраты элементов учебной деятельности будет увеличиваться до формирования *второго уровня деструктивных изменений – имитационно-компенсируемого*. Катализатором деструктивных изменений здесь начинают выступать психологическая защита личности, не успешной в учебной деятельности, но более успешной в иных видах деятельности – компенсация. Параллельно с учебной деятельностью у обучающегося появляются действия-заместители учебных действий (общение в социальных сетях, чтение информации в интернете – интернет-серфинг, компьютерные и телефонные игры), реже – деятельность-заместитель: спорт, конструирование, изобразительная деятельность и прочие. На этом уровне действия-заместители и деятельности-заместители позиционируются обучающимся как полезные, развивающие для учебной деятельности.

Вместе с тем, качество выполнения учебных действий становится все более низким, формальным, имитирующим учебную деятельность. На рис. 4 и 5 видно, что имеются множественные нарушения учебных действий и выраженные признаки ухода в альтернативную деятельность.

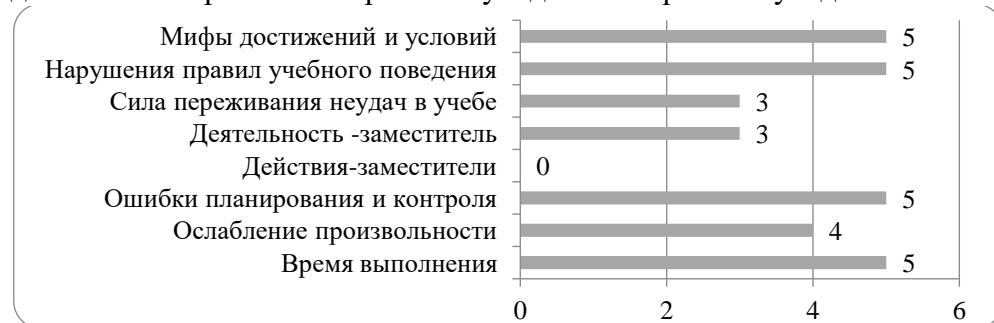


Рис. 4. Профиль деформаций учебной деятельности на имитационно-компенсируемом уровне (Алина Н.)

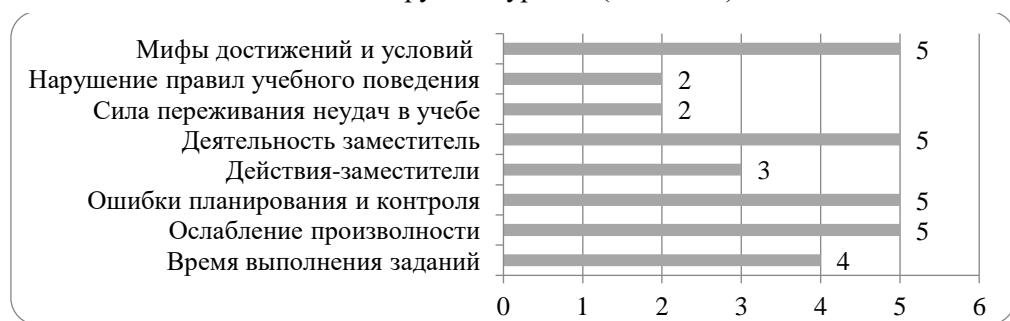


Рис. 5. Профиль деформаций учебной деятельности на имитационно-компенсируемом уровне (Кирилл)

Признаки распада деятельности минимальны: так, ученики, на этом уровне все еще пытаются сделать вид, что проблем нет, и, например, используют ресурс готовых домашних заданий, внешне обеспечив свою причастность к учёбе.

На имитационно-компенсируемом уровне заметны деформации учебной деятельности на уровне учебных задач, которые смещаются с освоения содержания и способов познания культуры, искусства и науки на бытовые и развлекательные сферы жизни. При этом сохраняется привязка к школьным урокам, учебным предметам. Типичными оправданиями поглощённостью внеучебной деятельностью в ущерб учебной становится, например, такие: «компьютерные игры развивают внимание (или самооценку, или мышление и т.д.)», «прослушивание песен на иностранном языке (или сетевые игры с англоязычным чатом) позволяет мне осваивать иностранный язык», «игра на гитаре (в компьютерную игру, многочасовое рисование, чтение/написание фанфиков и т.д.) позволяет мне успокоиться и настроиться на выполнение трудного задания». При этом временные затраты на внеурочную деятельность постоянно увеличиваются настолько, что начинают превышать в 2–3 и больше раз время, затрачиваемое на учебную деятельность. На выполнение уроков времени обычно не хватает, нарастают пробелы в знаниях, не формируются навыки, появляются признаки отставания.

Кажется, что деформация этого уровня имеет перспективу перерастания учебной деятельности в самообучение. Однако это возможно, только если ученик умеет ставить и уточнять учебную задачу: научиться конкретной операции или действию, отработать навык до автоматизма, понять, почему именно не получается данная операция и прочие. Самостоятельная формулировка учебной задачи в не управляемых учителем условиях возможна только при развитой рефлексивной самооценке. Как правило, именно учебная деятельность в младшем школьном и младшем подростковом возрасте позволяет сформировать привычку к анализу своих действий в любых сферах жизни. Если такую рефлексивную оценку не сформировать, то не вырабатывается умение ставить и уточнять учебную задачу. Поэтому деформация учебной деятельности на уровне учебных задач в бытовые и развлекательные сферы жизни не запускает самообучение.

Как показывает опрос учителей, на этом этапе эффективна тренирующая помощь со стороны взрослых:

- 1) опора на эмоциональную привлекательность моментов учебной деятельности (просмотр видеофрагментов, решение легких творческих заданий, включение в проектную деятельность);
- 2) организация дополнительных занятий с созданием ситуаций успеха, оказание разных мер помощи в случае затруднений с обязательной опорой на эмоциональную привлекательность именно учебной деятельности;
- 3) использование заданий бытового уровня, для выполнения которых необходимо овладеть осваиваемым действием;

4) обучение учеников рефлексивной самооценке своих действий, качеств, умений, результатов на уроке.

Третий уровень деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся – уровень *распада учебной деятельности*. Деформация учебной деятельности на этом уровне проявляется в открытом нарушении правил учебного поведения. Ученик пропускает занятия, не выполняет домашние задания, провоцирует взрослых на конфликт, заявляя, что учиться не будет, и ничего ему за это не будет, что учеба – это пережиток прошлого, это скучно, бесполезно и прочее. Подобные действия и заявления происходят на общем фоне распада мотивации и смыслов учебной деятельности, уровня притязаний в сфере учебной деятельности («Скукота!», «Чем заняться в школе?», «Зачем ходить на уроки?»). Появляются мифические представления о жизни в целом, целях и условиях успешности – искажается мировоззрение. Типичными становятся высказывания, носящие характер установок и мировоззренческих ориентиров, например: «Чтобы стать уважаемым и успешным, не обязательно хорошо учиться», «В школе нет ни одной истины, которую следовало бы выучивать наизусть, тратя свои силы и время, сейчас всё можно найти в интернете или спросить у людей», «Меня тошнит от учебы, я бы лучше поскорей пошел работать или просто отдохнул – родители авось прокормят или сам как-нибудь перебьюсь». Искажены представления об условиях жизни, о чем свидетельствуют высказывания, такого плана: «Современные компьютеры настолько мощные, а технологии настолько развитые, что школьные предметы просто смешны: они не научат, ни как построить адронный коллайдер, ни даже как работает обычный телевизор или смартфон». Или такие: «Всем известно: двоечники и троечники становятся директорами, а бывшие отличники зарабатывают копейки», «Об этом везде говорят: Пушкин-то (Эйнштейн, Ньютон, Билл Гейтс) был двоечником (учился плохо), а потом великим человеком сделался!»).

В представленных на рис. 6 и 7 типичных профилях деформаций учебной деятельности появляются признаки, указанные выше. При этом компенсирующие неуспех в учебе досуговые деятельности могут быть, как ярко выраженными (чаще всего это компьютерные игры или самовыражение в художественной самодеятельности, ремонте техники, блогерстве и прочих), так и почти отсутствовать (такие школьники признаются, что все время сидят за просмотром роликов Тик-тока, серфинга в Интернете или просмотре фильмов и сериалов, едят, спят). Опрос педагогов, пытающихся работать с такими обучающимися, показывает, что любая организующая, мотивирующая и тренинговая помошь со стороны взрослых обычно почти не воспринимается. Исключение составляют взрослые, имеющие большой авторитет у ребёнка с таким уровнем деформации учебной деятельности, способные убедить выполнить хотя бы действия для того, чтобы формально завершить очередной этап процесса обучения.

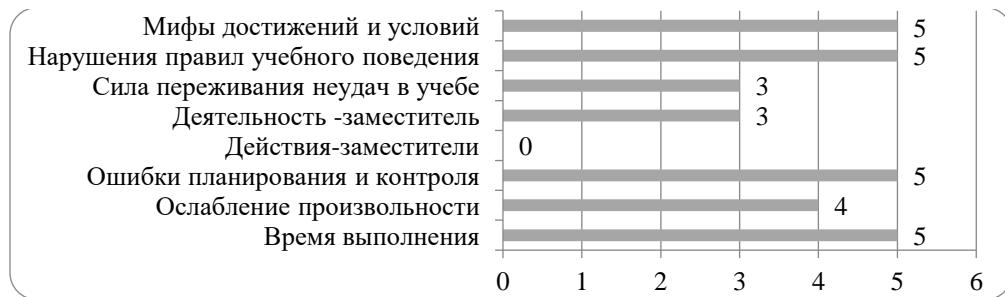


Рис. 6. Профиль деформаций учебной деятельности на уровне распада учебной деятельности (Иван)



Рис. 7. Профиль деформаций учебной деятельности на уровне распада учебной деятельности (Вика П.)

Это становится возможным за счет воздействия различных векторов зоны ближайшего развития ребенка. Поскольку в предыдущих случаях деформации учебной деятельности затрагивали учеников, у которых личностная составляющая не подверглась изменению, у учителей имелись инструменты для коррекции деятельности ученика. В случае распада учебной деятельности на уровне мотивов возникает необходимость искать иные векторы зоны ближайшего развития, лежащие в плоскости других личностных изменений (например, по модели В.К. Зарецкого, И.А. Николаевской [7]).

#### *Выводы.*

Проведенный нами анализ признаков появления деструктивных изменений учебной деятельности обучающихся позволил создать трехуровневую модель, объясняющую механизмы возникновения деформаций: от выученной беспомощности через компенсацию неуспеха в учёбе иными видами деятельности и до распада смыслов учебной деятельности. На каждом уровне происходит накопление признаков, свидетельствующих о глубине деформации: 1) множественные нарушения учебных действий (увеличенное время на выполнение домашних заданий, ослабление произвольного внимания и памяти, множественные негрубые ошибки планирования и самоконтроля); 2) выраженность ухода ученика в альтернативную деятельность (появление действий-заместителей, позиционирующихся обучающимся как полезные, развивающие (интернет-серфинг, компьютерные и телефонные игры) или деятельности-заместителей (спорт, конструирование, изобразительная деятельность и

прочие), а также увеличение силы выраженности переживания неудач в учебе; 3) распад учебной деятельности (открытое нарушение правил учебного поведения,искажённые представления о целях и способах достижения успеха – мифы достижений и условий деятельности).

Понимание педагогами механизмов, запускающих деформации учебной деятельности на каждом уровне, позволит не просто воздействовать на внешнюю причину неуспеха, которая не всегда очевидна, нужно учитывать в своей работе внутренние отношения данного негативного явления. С помощью представленной модели становится возможным воздействовать на систему в целом: 1)на уровне обратимых изменений через работу в зоне ближайшего развития в плоскости когнитивного развития: операций мышления, процессов памяти и внимания; 2) на имитационно-компенсирующем уровне через работу в зоне ближайшего развития в плоскости формирования и дифференциации рефлексивной самооценки; 3) на уровне распада смыслов деятельности в зоне ближайшего развития в плоскости личностных изменений, психического заражения, авторитета.

В средствах массовой информации, в блогах, на Интернет-форумах можно все чаще встретить обывательские высказывания, носящие характер чуть ли не закономерностей: «современные дети уже не те, что раньше: их не нужно вытягивать в учебе – каждый возьмет то, на что способен». Такое отношение – свидетельство равнодушия взрослых. Учебная деятельность, истинная, а не псевдоучебная, по-прежнему остается источником развития обучающегося. Если деятельность деформирована, то только взрослые, рационально или интуитивно понимающие механизм поломки, смогут найти для проблемных учеников интересное, увлекут, позволят вместе создать нечто потрясающее. Дети во все времена и с любыми учебными проблемами ждут таких взрослых и такие дела.

### **Список литературы**

1. Волкова О.А. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности индивидов и социальных групп // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 3. С. 45–48.
2. Глазырина Л.Г., Шеркевич В.С. К вопросу о причинах хронической неуспешности современных подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. №4 (21). С. 297–300.
3. Голунов С.В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом // Вопросы образования. 2010. №3. С. 243–257.
4. Дружилов С.А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. №2. С. 45–63.
5. Емельянова Е.Н., Курдюкова С.В. и др. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глозман. 2-е изд. М: Генезис, 2017. 336 с.
6. Ермолаева Е.П. Динамика личности в условиях маргинализации профессионального бытия // Психологические исследования личности:

- история, современное состояние, перспективы /отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. М.: ИП РАН. 2016. С. 311–326.
7. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95–113.
  8. Зборовский Г.Е. Образовательная неуспешность учащихся и студентов как проблема науки и практики // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. №2. С. 9–20.
  9. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: «ТЦ Сфера», 1996. 237 с.
  10. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 57–74.
  11. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глозман. 2-е изд. М.: Генезис, 2017. 336 с.
  12. Фанталова Е.Б. Теоретико-методические аспекты исследований по методике «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах»// Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я. Рубинштейн): сб. м-лов конф. М., 2011. С. 166–169.
  13. Шмелева Е.Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования. 2016. №1. С. 84–103.

*Об авторе:*

КРЫЛОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Krylova.MA@tversu.ru, fabmarine@rambler.ru

**DESTRUCTIVE CHANGES IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY  
OF STUDENTS: MECHANISMS AND TOOLS FOR OVERCOMING**

**M.A. Krylova**

Tver State University, Tver

The article presents a three-level model of the emergence of destructive changes in the educational activities of students. At each level, the mechanisms of deformations are involved: from learned helplessness through compensation for academic failure by other types of activities and to the disintegration of the meanings of educational activity. At each level, there is an accumulation of signs indicating the depth of deformation: 1) multiple violations of educational activities; 2) the severity of the student's departure to alternative activities; 3) the disintegration of educational activities. The tools for overcoming destructive changes in the practice of successful teachers are based on key internal relationships within each level, respectively: 1) at the level of reversible changes through work in the zone of proximal development in the plane of cognitive development: thinking operations, memory and attention processes; 2) at the imitation-compensating level through work in the zone of proximal development in the plane of formation and differentiation of reflexive self.

**Keywords:** academic failure, academic deviations, destructive changes, educational activity, marginalization of educational activity, levels of deformations of educational activity.

УДК 159.922.736: 37.015  
Doi: 10.26456/vtapsyped/2023.1.111

**МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ  
СТРАТИФИКАЦИОННЫХ КОНФЛИКТОВ  
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**И.В. Суханова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматривается проблема стратификационных конфликтов школьников, которая представляет собой риск психологической безопасности в образовательной среде. Обозначаются признаки эмоционального неблагополучия ребенка, которые возникают и проявляются по причине стратификации. Предложены меры преодоления рисков социального неравенства в школьном окружении. Представлена модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков, которая предполагает психолого-социально-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса для сохранения психологической безопасности образовательной среды.

**Ключевые слова:** стратификация, стратификационные конфликты, психологический комфорт в образовательной среде, ценностные ориентации, толерантность, эмпатия, общественно-полезное дело.

«Причина неравенства – это необходимость поощрять самых лучших». Эмиль Дюркгейм

В последнее десятилетие в связи с произошедшими социально-экономическими изменениями в России налицо социально-психологическое расслоение общества. Стратификация как социально-экономический фактор влечет выделение в обществе социальных слоев, которые оцениваются по критерию социального престижа. При социальной стратификации устанавливается определенная социально-психологическая дистанция между людьми. Ключевые концепты социальной стратификации еще в XIX веке определил К. Маркс (1870), который явился родоначальником теории существующих социально-экономических различий между определенными индивидами, при этом данная теория и в настоящее время не утратила свое значение для характеристики социального положения различных социальных групп в обществе. П.А. Сорокин (1923) стал основоположником идей о существовании социального пространства, согласно которым любые передвижения личности в их границах детерминируются его позицией по отношению к окружающим индивидам, которые влияют на статус личности в конкретных иерархических системах.

Проблему социальной стратификации, в том числе в системе образования, рассматривали ученые В.Н. Шубкин (1970, 1985); В.В. Радаев, О.И. Шкарата (1995); Е.Л. Башманова (2011); В.В. Фурсова,

Д.Х. Ханнанова (2013). В настоящее время стратификационные процессы существенно затронули систему образования, что нашло отражение в образовательной среде. Социальное расслоение среди обучающихся в образовательной организации – одна из острых проблем современной системы обучения и воспитания. Обозначилась тенденция деления сообщества школьников на «элиты» и «массы». Ежедневно в школе возникает ситуация, которая акцентирует внимание ребенка на материальном положении его семьи. Для одних детей материальный уровень семьи становится причиной возвышения и самоутверждения, а для других – ощущением собственной неполноценности, ничтожности и необходимостью агрессивной защиты от мнения окружающих. Все чаще у обучающихся обнаруживаются психологические комплексы, враждебность, связанные с материальным положением в семье. Дети из малоимущих, многодетных семей и семей с одним родителем становятся центром внимания в контексте проблемы психологической безопасности образовательной среды. Возникает педагогический риск вырастить разочарованных с детства, неудовлетворенных, не верящих в справедливость, озлобленных на жизнь и общество людей, не сумевших раскрыть способности и найти место в жизни.

Семья как микромодель социума является основой процесса формирования личности ребенка. В отношении семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, изменилась государственная политика. Адресные программы поддержки малоимущих семей действуют по всей стране. Безусловно, поддержка государства – это принципиально новая стратегия поведения и деятельности, новые способы согласования отношений малообеспеченной семьи с миром в целом. И в данном случае сглаживание противоречий между социальным статусом семьи с окружающим миром опосредует конструктивное воспитательное воздействие и психологические механизмы успешной социализации, эмоционального благополучия, психологического комфорта для развития ребенка как будущего члена общества.

Одновременно микросоциумом для формирующейся личности ребенка является и образовательное пространство. Психологический комфорт, ненасильственное взаимодействие и удовлетворенность воспитанника или обучающегося образовательной средой представляют собой основу для его психологического здоровья. И.А. Баева представляет психологически безопасную образовательную среду «как состояние образовательной среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 83]. Психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды. Психологическая безопасность образовательной среды отражается в характеристиках защищенности ее

субъектов. Важно, чтобы образовательная среда не стала для ребенка источником социально-психологической депривации.

На сегодняшний день социальная помощь в том виде, в котором она внедрена в образовательной системе, как она преподносится детям и как она ими воспринимается, не является совершенной с точки зрения психологического комфорта ребенка. С младших классов дети из малоимущих и многодетных семей отделяют себя «от остальных» как особую, но несколько неполноценную категорию. При переходе в средние классы у детей формируется уже устойчивое отношение к себе как к отличающимся от других неким «семейным дефектом». Современное школьное образование теряет свое социально-интегрирующее значение.

В одной из тверских школ был проведен опрос обучающихся со второго по шестой классы. В опросе участвовали 80 обучающихся из малоимущих и многодетных семей, семей с одним воспитывающим родителем. Все участники опроса высказали неоднозначное мнение о том, насколько они удовлетворены тем, что имеют государственную поддержку. Часть обучающихся (48 %) смущаются, что их школьная форма отличается по внешнему виду от формы других школьников в их параллели, считают, что их внешний вид влияет на отношение к ним со стороны одноклассников и других обучающихся. Из них 18 % детей испытывают агрессивное отношение своих одноклассников, которые присваивают им негативные ярлыки. Также часть детей (39 %) из этих же семей комплексует перед одноклассниками по поводу отдельного бесплатного питания, так как в разговорах с другими детьми присутствует пренебрежительное отношение к ним или зависть. Однако 40 % от общего числа участников опроса сами выражают негативное, враждебное отношение к «остальным» обучающимся, считают их более везучими в учебе и в жизни, несправедливыми по отношению к себе и своей семье. При этом 88 % опрашиваемых понимают необходимость и материальную значимость данных видов государственной помощи для своей семьи. Но в то же время социальные неуспехи своей семьи эти дети воспринимают как личную неудачу.

Результаты данного опроса показывают нарушение психологической безопасности детей как субъектов образовательной среды. «Хорошая школа, по мнению обучающихся, обладает признаком безопасности (школа без опасности насилия, унижения, оскорбления)» [1, с. 58]. По мнению Н.К. Смирновой, «ученик, для которого посещение школы – тяжелое испытание, каждодневно оставляет в ее стенах частичку своего здоровья» [5, с. 3]. Отсутствие эмоционального благополучия в школьной среде влияет на возникновение у детей тревожности, от ситуативной до личностной формы ее проявления, агрессивности и враждебности к окружающим, создает почву для психологической уязвимости, что не способствует в том числе и успешному обучению.

Забота государства о семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации, с одной стороны, но неготовность школьников к грамотному

ее восприятию и неготовность педагогов к работе с социально-неоднородным контингентом обучающихся, к разрешению ситуаций социального неравенства между детьми, с другой стороны, создает то противоречие, которое развивает деструкции в образовательном пространстве. Необходимо введение мер в образовательной системе с грамотной образовательной политикой, способствующих выявлению индивидуальных рисков для ребенка в школьном окружении по признаку социального неравенства; формированию ценностных ориентиров обучающихся, основанных на духовно-нравственном, гуманном отношении к окружающим, ценностном отношении к своей личности; социально-психологической готовности педагогов к объективному восприятию личности обучающихся разных социальных групп и грамотной профессиональной позиции в отношении школьной стратификации при формировании детского коллектива: усилению психологической поддержки и помощи в разрешении ситуаций социального неравенства в детской среде; развитию мировоззрения, конструктивных социально-психологических установок, самореализации делового и творческого потенциала школьников посредством вовлечения во внеурочную полезную деятельность. Введение и реализация таких мер зависят от скоординированных действий администрации образовательной организации. Психологический климат детского коллектива зависит от личности руководителя, компетентности исполнителей и их совокупности при выполнении коллективной работы. Благоприятный психологический климат в коллективе не только положительно влияет на каждого его члена, но и является важным фактором повышения производительности труда, повышения успеваемости обучающихся и их жизнедеятельности в целом. Поэтому все перечисленные меры должны быть направлены не только на процесс обучения ребенка, но и на процесс его адаптации в образовательной среде и социуме, успешной социализации в будущем.

Социальная адаптация подразумевает способы приспособления, регулирования, гармонизации взаимодействия человека со средой. При нормальном психологическом развитии личности в процессе социальной адаптации индивид выступает как активный субъект, который приспосабливается к среде в соответствии со своими потребностями и интересами, используя при этом различные комбинации приемов и способов, стратегий социальной адаптации. Механизм социальной адаптации личности – единый процесс общения, самосознания, деятельности. *В сфере общения* у ребенка происходит установление отношений со сверстниками, в том числе новых и в том числе с противоположным полом; расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребенка и в обществе в целом. *В сфере самосознания* происходит формирование «образа-Я» как

активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки; личностное и профессиональное самоопределение; формирование образа своей половой роли и образа партнера; формирование социально ответственного поведения, ориентированного на систему духовно-нравственных ценностей. Формирование самосознания ребенка оказывает большое влияние на весь ход его дальнейшего психического развития. Самооценка становится важнейшим условием эмоционального благополучия. В сфере деятельности у ребенка происходит расширение видов деятельности, ориентация в каждом ее виде, ее осмысление, освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности, проявление самостоятельности и компетентности.

Процесс социализации ребёнка, попавшего в трудную жизненную ситуацию, сложен и многогранен. В ситуации психологической незащищенности регressiveная форма психологической защиты у школьника может проявляться в своеобразных формах неадекватности. Низкая социальная активность формирует желание быть незаметным, не привлекать к себе внимания. Неправильная самооценка становится источником неуверенности в себе, разлада с самим собой и конфликтов с окружающими сверстниками и взрослыми, частых неудач в достижении поставленных целей, так как цели могут не соответствовать возможностям ребенка [9, с. 19]. У детей проявляются трудности установления контактов со сверстниками и взрослыми, отчужденность и недоверие к людям, отстраненность от них, что подтверждается отсутствием постоянных друзей и поддержки со стороны сверстников. Нарушение в развитии чувств не позволяет понимать других, принимать их. Эмоционально-психологическое неблагополучие отражается в плохом состоянии здоровья. Низкий уровень социального интеллекта мешает понимать общественные нормы, правила, необходимость следовать им. Возникает потребность в удовлетворении только самых насущных потребностей (еда, одежда, жилище, развлечения) и потребительская психология по отношению к государству, обществу. Крайней степенью эмоционального неблагополучия становится склонность к аддиктивному (саморазрушающему) поведению.

Социализация подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, напрямую зависит от педагогического сопровождения как особой сферы деятельности педагога, обеспечивающей последовательное и преемственное прохождение этапов социализации: адаптация, индивидуализация и интеграция. Процесс воспитания представляет в данном ракурсе такую организацию процесса общения педагога и обучающегося, в ходе которого будут исправляться, нейтрализовываться, устраняться негативные проявления личности с одновременным освоением разнообразных конструктивных моделей коммуникативного поведения. Если в процессе общения ребенок обнаруживает отрицательное отношение к себе со стороны большинства

членов коллектива класса, то он сильно переживает свою неуспешность, но, однако, потребность в самоутверждении у него также очень велика, что провоцирует обучающегося на негативные способы обеспечения себе достойного места в коллективе. Такая ситуация естественно порождает агрессию, враждебность, конфликты, разбором которых приходится заниматься педагогам. Агрессия как защитная форма адаптации свойственна в норме всем детям. Но, как обозначает Л. Берковиц (2002), иногда агрессивные действия имеют конкретную цель и совершаются для достижения личного успеха субъектом. Агрессивность обозначает относительно устойчивую готовность реагировать агрессивно во многих разнообразных обстоятельствах, мотивирует деструктивное поведение с намерением причинить вред другому человеку. Агрессивные дети нередко утверждают, что они бьют других детей, чтобы заставить их вести себя правильно, утвердить свой авторитет и поддержать дисциплину и предполагают, что их жертвы специально нарушают правила. В случаях, когда агрессия становится устойчивым образованием, нарушает полноценное общение, взаимодействие и деятельность, тогда она представляет собой нарушение в развитии личности. Враждебность – это затяжное негативное восприятие окружающих людей и предметов, определяется просто как негативная или недоброжелательная установка к определенному лицу или группе лиц, но считается, что подобная установка обычно сопровождается желанием видеть объект установки страдающим тем или иным образом. Психологи и психиатры (А.Л. Пушкарев, В.А. Доморацкий, Е.Р. Гордеева, 2000; Л.П. Конышева, 2000; Н.Е. Харламенкова, 2017; Э.Р. Гайнуллин, 2020) сходятся во мнении, что между враждебностью и посттравматическими стрессовыми расстройствами, ипохондрией, затяжной депрессией и астенией имеется прямая связь. В связи с этим становится понятным: чтобы преодолевать агрессивные тенденции в детском коллективе, в межличностных отношениях детей, педагогу необходимо решить ряд задач при формировании социализированной личности обучающегося.

По мнению В.А. Ядова, «кризисные условия обостряют стремление к групповой защите, солидарности, поиску стабильности, поддерживанию самоуважения» [1, с. 321]. Противоречие между поиском себя, ориентацией на симпатии и столкновением с «непохожими» – это источник постоянного развития межличностных отношений. Система межличностных отношений, отражая форму и содержание общения, обеспечивает социализацию личности в различных сферах жизнедеятельности. Изучению особенностей межличностных отношений детей посвящены работы О.К. Агавелян (1990), И.Ф. Марковской (1998), И.А. Фурманова (2000), И.А. Коневой (2000), Н.А. Шкуричевой (2006), А.Г. Долговой (2011), Я.А. Коломинского (2012), Е.В. Васильевой (2013), Л.А. Венгера (2014), М.А. Репиной, Т.К. Мухиной (2015), М.С. Каган (2015), А.Ю. Нагорновой (2015),

Я.А. Мокиной (2016) и других. По мнению М.И. Лисиной (2009, 2011), в основе формирования межличностных отношений лежит удовлетворение коммуникативной потребности. Младшему школьнику важно чувствовать себя значимым в социальном окружении, а подростку – востребованным и популярным, интересным для окружающих.

Г.М. Андреева (2009) предлагает рассматривать межличностные отношения как особый ряд отношений, возникающих внутри каждого вида общественных отношений [4, с. 1004]. Через межличностные отношения ребенок включается в систему общественных отношений. Относительное преобладание ориентаций межличностных отношений на интеллектуальное, эмоционально-коммуникативное и практическое взаимодействие показывает характер отношения человека и группы [7, с. 1–3]. Взаимодействие с одноклассниками влияет на становление личности. А.А. Бодалев (2001) отмечает, что сформировавшиеся отношения к другим людям, если они становятся устойчивыми в личности, образуют коммуникативное ядро в структуре личности и сказываются на характере человека.

Функционирование в коллективе основывается на общих ценностных ориентациях его членов. Показателем групповой сплоченности является ценностно-ориентационное единство, характеризующее систему взаимоотношений членов группы как совпадение групповых характеристик на значимые для них объекты [8, с. 385]. Чтобы завоевать благоприятное положение среди сверстников, дети понимают необходимость наличия у себя таких качеств, которые характеризуют нравственный облик личности. У них появляется мотивировка оказания помощи и взаимовыручки, потребность в сопереживании, повышается уровень социальных целей в совместной деятельности, которая составляет стержень коллективной жизни. Дефицит же социально-ценного общения негативно отражается на формировании личности и становится особенно выраженным в младшем подростковом возрасте. Б.Ф. Ломов (1981) выразил основания, что общение выступает как реализация личностью общественных отношений и способ построения личных. Грамотный социально-психологический анализ процесса формирования межличностных и коллективных отношений, своевременное педагогическое вмешательство предупреждают отклонения в развитии, нормализуют связи личности с окружающей средой.

Для общественного функционирования личности как социальной единицы необходимо общение в определённых сферах и кругах, соответствующих ее возрастным особенностям, естественным потребностям, общепринятым нормам, правилам и общественным стереотипам поведения. В структуре личности школьника необходимо опознать стимулы его социального поведения: направленность личности, потребности, мотивы поведения, его интересы и склонности. Развивающееся мировоззрение младшего подростка «копирается» на более

или менее устойчивые идеологические установки, адекватные его личностным особенностям (уровню интеллекта, образованности, активности, агрессивности, конформности, способности к сопререживанию, сексуальности, степени оппозиционности к взрослым и пр.), способным... определить такие необходимые понятия, как «смысл жизни», «счастье», «любовь» и т.п., обозначить цели и средства для их осуществления. Формирующееся подростковое мировоззрение является либо конформным (при простом принятии подростком доминирующих идей семьи и общества), либо нейтральным (при формировании системы идей, не мешающих адаптации в обществе), либо позитивным, прогрессивным (активно стимулирующим самосовершенствование, опережающим время, направленным на созидание), либо негативным, нигилистическим (содержащим отрицание, направленным на уничтожение, часто агрессивным)» [3, с. 69–70].

Педагогическое управление межличностными отношениями в целях разрешения стратификационных конфликтов школьников должно быть направлено на формирование у детей высоких социально-ценостных потребностей, воспитание нравственного поведения, выраженного в благородных интересах, которые изменяют деловой статус личности. Социальные ценностные ориентации школьников создают предпосылку для активного включения личности в социально-значимые сферы деятельности и влияют на самооценку.

Педагог предполагает содержание и структуру предлагаемого детям вида деятельности, прогнозируя эмоциональные реакции детей при их взаимодействии. «Практической ориентацией педагога в воспитании обучающихся в условиях социальной стратификации может явиться социально-интегративный подход, направленный на сближение и объединение обучающихся из различных социальных слоев, а также облегчение «вхождения» в общество обучающихся из семей со слабыми конкурентными преимуществами» [2, с. 43]. Педагогическая тактика выстраивается с учетом психологической обстановки в детском коллективе. Задача педагога состоит в умении определить в динамике межличностных отношений опасение ребенка быть непринятым, риски для состояния эмоционального благополучия и чувства защищенности в своей референтной группе. В детской полезной деятельности педагог предусматривает для детей такое положение, которое они примут как достойное для себя и авторитетное для окружающих. Изучая отношения в детских коллективах, Т.А. Репина (2016) акцентировала внимание на «слитности всех слоев межличностных отношений, их единстве». «Совокупность занимаемых мест в системе межличностных отношений, оценочных и деловых отношений представляет собой настоящее положение ребенка в группе сверстников» [6, с. 1267]. Повышение социального статуса школьника в деятельности улучшает его возможности в общении в коллективе. Еще П.А. Сорокин (1928) в своих трудах указывал, что индивид должен обладать такой динамической

характеристикой в обществе, как социальная мобильность, которая подразумевает переход от одной социальной позиции к другой благодаря деятельности. То есть социальная мобильность индивида, с точки зрения деятельностного подхода к развитию личности, проектирует ее развитие с опорой на активность, сознательность, внутреннюю свободу. Участие школьников в социально-значимых проектах, нацеленных на создание одинаковых условий среды, равноправных межличностных отношений, формирование общих традиций, ценностей и культуры, способствует успешной интеграции детей в коллективе.

Социально-значимая деятельность воспитывает в детях эмпатию и толерантность, что является неотъемлемой составляющей принимающих, комфортных, доверительных отношений. Само участие детей в социально-значимой деятельности, которая объединяет всех действиями на равных, создает в классе благоприятную среду для формирования установок на толерантные отношения, так как гуманистические взгляды и демократические принципы лежат в основе общественно-ценного взаимодействия. Психологизм развивающейся у детей толерантности служит основой для нормализации атмосферы в детском коллективе, поддержки, уважения, признания. Регулирующая функция толерантности, в свою очередь, опосредует сдерживание неприязни между детьми. Конструктивный выход из конфликтных ситуаций способствует снижению агрессии и враждебности в детской среде. Ничто не сближает лучше, чем общее дело, совместный труд и сотворчество. Толерантная среда, образующаяся посредством социально-значимых мероприятий, переносится в учебный процесс, закрепляется позитивными эмоциональными связями у детей, которые вовлечены в общее полезное дело.

Вышеизложенные результаты, полученные в ходе опроса обучающихся социально-уязвимой категории, и изучение теоретических подходов к проблеме способствовали возникновению идеи о создании и апробации модели по преобразованию межличностных отношений обучающихся, подвергающихся стратификационным конфликтам в школе, с целью нормализации психологически безопасной образовательной среды. Нами была разработана модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков в образовательной среде (рис. 1). Основа модели опирается на опыт А.С. Макаренко (1953), который практически установил, что в педагогических целях можно оказать воздействие на детский коллектив в целом, осуществить переход от личности к классу, если создать первичное идеологическое детское объединение и во внеурочное время включить его в полезное дело, в котором отдельные члены коллектива осуществляют деловые контакты. В модели идеологический компонент предполагает комплексную социально-психологическую работу педагогов школы с младшими подростками, которая проводится на протяжении пяти месяцев поэтапно.

**Модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков в образовательной среде**



Рис. 1. Модель комплексного решения проблемы стратификационных конфликтов младших подростков в образовательной среде

В работу включены педагог-психолог школы, классные руководители проблемных классов, социальный педагог, педагог дополнительного образования, учитель музыки, педагоги-организаторы воспитательной работы во главе с заместителем директора по воспитательной работе, а также подключен актив старшеклассников школы. Модель ориентирована на все субъекты образовательного процесса и на перенос новых механизмов взаимодействия во внешнее окружение. Происходит взаимодействие целевой направленности всех участников реализации модели. Задачи реализации модели: изучение и анализ проблемы стратификации в конкретном классе, определение методов и средств решения проблемы, воздействие на сознание обучающихся для формирования конструктивных социально-психологических установок, оформление совместного решения к изменениям, мотивирование к изменению межличностных отношений, формирование команды, организация общественно-полезного проекта, анализ результатов разрешения проблемы, определение личного статуса и индивидуальной значимости школьников в реализации полезного дела.

Работа на первом – организационном – этапе заключается в освещении педагогом-психологом проблемы психологической безопасности образовательной среды в связи с возникновением стратификации в школе, раскрытии ее психологических закономерностей, влиянии стратификационных конфликтов на развитие личности младшего подростка и проявлении в детской среде различных форм психологического насилия: навешивания ярлыков, троллинга, буллинга и прочих. Просветительская работа охватывает педагогический состав образовательной организации. На этом же этапе педагог-психолог проводит консультирование классных руководителей проблемных классов, совместно с которыми наблюдает, изучает атмосферу в детском коллективе. Затем педагог-психолог совместно с классным руководителем проводит просветительскую работу с родителями обучающихся группы риска, разъяснительную консультативную работу и получает согласие родителей на включение обучающихся в экспериментальную группу для углубленного изучения их проблемы и включения в интерактивные мероприятия.

На втором – диагностическом – этапе классный руководитель при координации педагога-психолога проводит письменный опрос обучающихся класса для оценки детьми психологической атмосферы и межличностных отношений в коллективе. Осуществляя анализ межличностных отношений детей, педагог рассматривает психологическую природу этих отношений, состоящих из различных социальных слоев, и их групповую активность. Внимание акцентируется на обучающихся, которые оценивают атмосферу в классе наиболее негативно, присваивая взаимоотношениям в классе такие характеристики, как враждебная, непродуктивная, недоброжелательная. Учитывается также и мнение самого классного руководителя о наиболее

проблемных обучающихся из его наблюдения за межличностными отношениями в классе. Затем педагог-психолог организует психодиагностическое исследование по проблеме, выявляет конфликты в межличностных отношениях, устанавливает их индивидуальные причины. На этом этапе важным является определение симптомокомплекса риска развития взаимоотношений насилиственного характера. Исследуется уровень агрессивности и враждебности, уровень школьной тревожности, наличие эмпатии, толерантности, изучаются ценностные ориентации школьников группы риска. Диагностика и анализ позволяют выявить обучающихся группы риска – социально-уязвимой категории и «агрессоров». Педагог-психолог с классным руководителем формируют две фокус-группы из детей группы риска – фокус-группа для социально-уязвимой категории детей и фокус-группа для «агрессоров». Для школьников такое деление обозначается как условное разделение. Одновременно педагоги-организаторы воспитательной работы осуществляют отбор и подготовку актива старшеклассников для их выступления в качестве модераторов фокус-групп и наставников для школьников группы риска по проблеме стратификационных конфликтов в школе. Ведется подготовка двух модераторов для проведения фокус-групп. К каждому школьнику группы риска по условным психологическим характеристикам из числа активистов прикрепляется личный наставник, который получает конкретную задачу в работе с младшим подростком.

На третьем – целевом – этапе педагоги-организаторы воспитательной работы подключают к педагогу-психологу актив старшеклассников школы, которые организуют с детьми группы риска фокус-группы с целью изучения взглядов на проблему стратификации и возникающих стратификационных конфликтов, проведения интерактивных целенаправленных обсуждений преодоления этой проблемы в школе и обществе. В фокус-группы включены наставники и все школьники группы риска, но работа проводится дифференцированно: фокус-группа для социально-уязвимой категории детей и фокус-группа для «агрессоров». Педагог-психолог непосредственно руководит процессом фокус-групп, взаимодействуя с модераторами и наставниками. Во время проведения фокус-группы педагог-психолог и классный руководитель являются активными участниками и наблюдателями процесса. На данном этапе к каждому участнику фокус-группы прикрепляется наставник из актива старшеклассников. Роль наставников велика, так как они являются личным примером для участников экспериментальной группы, которые оказывают влияние на изменение установок, отношения к себе и своей личности и взаимоотношений. Во время работы фокус-групп происходит воздействие на установки и ценности младших подростков, для изменения убеждений школьников проводится тщательная

разъяснительная работа о приоритете в жизни и обществе ценных личностных качеств каждого человека.

Организуется три фокусированных обсуждения в каждой из фокус-групп. Первая – информационно-ознакомительная – тема фокус-группы посвящена прояснению отношения, мнения, взгляда на проблему стратификации и стратификационных конфликтов в школе, используются техники «Рейтинг ценностей» и «Рассказывание историй» участниками, которые создают повествование вокруг темы. Вторая тема – учебно-практическая – ориентирована на демонстрацию проблемы в форме просмотра видеоролика по проблеме, а также использование игр, которые показывают на практике, как ведут себя участники в проблемной ситуации, как они будут решать эту проблему конструктивным способом или справляться с трудностями. Третья тема ориентирована на поисково-творческую деятельность участников, предполагает создание совместного предложения по преодолению проблемы стратификационных конфликтов в школе и обществе. На третьем занятии используются техники «Незавершённые фразы», «Модель фокус-группы» и «Коллаж».

Одновременно на третьем этапе социальный педагог в проблемных классах на доступном уровне для возраста детей проводит целевую тематическую беседу с разъяснительной работой о многофункциональной деятельности школы по социальной защите и поддержке нуждающихся в государственной помощи семей с детьми, о необходимости моральной поддержки таких семей со стороны окружающих людей. Классный руководитель со своей стороны организует в классе просмотр специально подобранных художественных фильмов и затем классный час, посвященный теме ценностей человека в жизни. Проводит обсуждение просмотренных художественных фильмов, выдвигается идеология приоритета духовно-нравственных ценностей, гуманных отношений к природе и между людьми, основанных на сопереживании друг к другу, уважении к личности человека.

На четвертом – проектировочном – этапе происходит слияние двух фокус-групп. Проводится совместное занятие, которое объединяет всех школьников группы риска и всех наставников. На основе техники «Модель фокус-группы» школьники предлагают альтернативы для выработки общего подхода к решению проблемы стратификационных конфликтов в школе». На фокус-групперабатываются и оформляются основные принципы межличностного взаимодействия в школе. Команда младших подростков совместно с наставниками старших классов подготавливают план общественно-полезного дела (ОПД), которое проведут под руководством заместителя директора по воспитательной работе школы. В этом деле участвуют все конфликтующие ребята. При подготовке плана ОПД полезным является общение с представителями подшефных организаций и благотворительных фондов, которые на специально организованной встрече охарактеризуют те проблемы, на которые могут быть направлены полезные усилия школьников. Путем

педагогического выбора увлекательной общественно-значимой для школьников деятельности представляется возможным грамотно организовать систему взаимосвязей в коллективе, взаимное руководство и подчинение. Социальный педагог совместно с классным руководителем организует для родителей проблемного класса родительское собрание по теме «Формирование ценностных ориентаций младших подростков в семье и обществе». Родительское собрание организуется в расширенном формате, с участием и вовлечением в обсуждение темы администрации школы, представителей заинтересованных, в том числе подшефных, организаций и благотворительных фондов.

Пятый этап – интерактивный. Под руководством педагогов-организаторов воспитательной работы происходит подготовка мероприятий ОПД с творческим подходом. Посредством распределения функций и ролей в предстоящем деле и при координации наставниками подготовки мероприятий школьники находят примирение. Участниками являются также и остальные обучающиеся класса. На этом этапе к реализации модели подключается педагог дополнительного образования и учитель музыки, которые помогают школьникам осуществить подготовку творческой части задуманного проекта. Подготовка творческой части проходит под эгидой «Креативная мастерская».

В период реализации четвертого и пятого этапов для школьников составляется циклограмма их совместной работы. Еженедельно отводится время для сбора актива старшеклассников, которые во взаимодействии с психологом выбирают наилучшие способы мотивации младших подростков к примирению, повышению их делового и личностного статуса. Два раза в неделю проводится подготовка ОПД под совместным руководством педагогов-организаторов ВР, педагога дополнительного образования и учителя музыки. Также еженедельно организуется совместная встреча для команды активистов, на которой младшие подростки вместе со старшими формируют ОПД в «Креативной мастерской».

Шестой этап – реализация ОПД. В общественно-полезное дело включается весь класс младших подростков и актив наставников. Личность каждого обучающегося открывается в конкретном ценном деле в командной и коллективной работе.

На седьмом – рефлексивном – этапе классный руководитель совместно со специалистами психологической, социально-педагогической и воспитательной служб школы организуют общий сбор с участием младших школьников и старшеклассников, администрации школы, педагогов, родителей, заинтересованных в получении обратной связи. На общий сбор приглашаются все заинтересованные представители, которые принимали участие в реализации модели. На общем сборе подводятся итоги проведенных мероприятий, происходит сбор мнений, подчеркивается ценность взаимодействия, совместно организуемых дел. На общем сборе активу старшеклассников предоставляется возможность выразить значимость деятельности

каждого младшего подростка, которая повлияла на процесс подготовки и реализации ОПД. Проводится награждение активистов команды и других положительно зарекомендовавших себя в общем деле школьников. В завершение классный руководитель осуществляет повторный письменный опрос обучающихся класса по оценке атмосферы в классе после проведенного ОПД, а педагог-психолог проводит контрольный диагностический срез по указанным выше критериям.

Реализация данной модели может быть осуществлена в течение учебного года неоднократно и позволяет произвести охват младших подростков из одного класса, между которыми возникают стратификационные конфликты, до 10 человек. Модель позволяет также объединять в фокус-группы и интерактивные мероприятия обучающихся из разных классов, если такая проблема у них проявляется. Важным является комплексный целевой подход к разрешению стратификационных конфликтов, а механизмы взаимодействия едины.

Таким образом, в ходе реализации модели осуществляется комплексное взаимодействие школьников, педагогов и специалистов, представителей внешних организаций. В комплексной работе по созданию психологически безопасной образовательной среды важным является тесное взаимодействие представителей всех школьных служб, ведущая заслуженная роль педагога-психолога, высокое педагогическое мастерство, свободное владение сложной техникой индивидуальной работы и работы с детским коллективом, с большим инструментом количественного воздействия. На наш взгляд, реализация данной модели создает условия психологической защищенности ребенка в образовательной среде посредством приобретения им положительного коммуникативного опыта и социального статуса в процессе тесного взаимодействия в школьном сообществе и активной общественно-полезной деятельности.

Мы предполагаем, что благодаря реализации модели комплексной целевой работы с младшими подростками возможно поддерживать и развивать комфортную атмосферу в классе и психологически безопасную образовательную среду, преодолевать возникающие стратификационные конфликты в межличностных отношениях школьников.

### **Список литературы**

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография СПб.: СОЮЗ, 2002. 271 с.
2. Башманова Е.Л. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики: дис. .... д-ра пед. наук: 13.00.01. Курск: КГУ, 2021. 430 с.
3. Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров. СПб.: Питер, 2006. 414 с.
4. Карушева А.В. Теоретические аспекты межличностных взаимоотношений в трудах отечественных исследователей // Молодой ученый. 2016. № 3 (107). С. 1004–1006.

5. Мильгром В.И., Конькова Н.Л., Горяная Л.Н. Профилактика экстремизма и терроризма в образовательных учреждениях: сб. метод. рек. Биробиджан: ОблИПКПР, 2011. 72 с.
6. Репина М.А., Мухина Т.К. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 1267–1269.
7. Сичева А.Р. Особенности межличностного взаимодействия с подростками из категории «трудных» // Материалы IV Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». Нижневартовск: НГПУ, 2012. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012002042> (дата обращения: 17.01.2023).
8. Сорокина Т.В., Харламенкова Н.Е. Ценности подростков с разными видами отклоняющегося поведения и степень их трансляции родителями // Семья, брак и родительство в современной России. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 383–392.
9. Харламенкова Н.Е. Психология посттравматического стресса: итоги и перспективы исследований // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 16–30.

*Об авторе:*

СУХАНОВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170000, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: 21beat.ru@mail.ru

## **A MODEL OF A COMPREHENSIVE SOLUTION TO THE PROBLEM OF STRATIFICATION CONFLICTS OF YOUNGER ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**I.V. Sukhanova**

Tver State University, Tver

This article deals with the problem of stratification conflicts of schoolchildren, which is a risk of psychological security in the educational environment. The signs of emotional distress of the child, which arise and manifest themselves due to stratification, are indicated. Measures to overcome the risks of social inequality in the school environment are proposed. A model of a comprehensive solution to the problem of stratification conflicts of younger adolescents is presented, which assumes psychological, socio-pedagogical interaction of subjects of the educational process to preserve the psychological safety of the educational environment.

**Keywords:** stratification, stratification conflicts, psychological comfort in the educational environment, value orientations, tolerance, empathy, socially useful work.

Принято в редакцию: 16.01.2023.  
Подписано в печать: 31.01.2023.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.01  
Doi: 10.26456/vtspyped/2023.1.127

**ХРИСТИАНСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ  
ВОСПИТАНИЯ В НАСЛЕДИИ СТАРШИХ СЛАВЯНОФИЛОВ**

**Ю.С. Близнецова**

ГБПОУ «Тверской промышленно-экономический колледж», г. Тверь

Посредством герменевтического анализа философско-педагогических воззрений старших славянофилов сформулированы теоретико-концептуальные положения, характеризующие сущность христианско-антропологической идеи воспитания. В контексте идеала целостной личности мыслителями дано обоснование иерархического устроения человека и примата духовного начала в нем. Целью воспитания в понимании философов является спасение человека, обретение им целостности и подлинной свободы посредством воцерковления.

**Ключевые слова:** христианская антропология, христианско-антропологическая идея воспитания, славянофильство, православное воспитание, православная педагогика.

Развитие системы образования, обучения и воспитания как основы формирования развитой и социально ответственной личности, стремящейся к духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому совершенству, является сегодня одной из задач по укреплению и защите традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Данная задача обуславливает необходимость концептуального осмысления проблемы воспитания целостного человека. Обоснование идеала целостной личности представляется наиболее плодотворным в русле христианско-антропологической идеи воспитания. Начиная с 30-х годов XIX века, эта идея получила развитие в отечественной педагогической мысли в трудах учителей Русской Православной Церкви, русских религиозных философов и представителей духовно-академической науки.

Современные исследования А.А. Гагаева, П.А. Гагаева, игумена Георгия (Шестуна), С.Ю. Дивногорцевой, В.И. Додонова, Б.В. Емельянова, И.В. Карлова, В.М. Кларина, В.А. Кравцова, В.М. Петрова, Т.А. Петруниной, Е.А. Плеханова и других ученых показывают, что импульсом для постепенного оформления религиозной педагогики, основанной на идеях христианской антропологии, в самостоятельное научное направление стали воззрения философов-славянофилов старшего поколения А.С. Хомякова (1804–1860), И.В. Киреевского (1806–1856), К.С. Аксакова (1817–1860) и Ю.Ф. Самарина (1819–1876). Будучи «ярко выраженными сторонниками православной веры, христианской антропологии», мыслители обратились к проблеме воспитания целостного человека, осмысляя задачи воспитания на началах православия и национальной традиции [5, с. 39]. Институализация

© Близнецова Ю.С., 2023

русской религиозной педагогики осуществилась в Русском Зарубежье во многом благодаря активной научной и общественно-педагогической деятельности В.В. Зеньковского, который «одним из первых обратил внимание на значение славянофильской педагогики, на высокий воспитательный потенциал всего творчества славянофилов» [6, с. 197].

Педагогические воззрения старших славянофилов являются органической частью их многогранного наследия. Разрабатывая вопросы воспитания в контексте анализа проблем общественного устройства России, обоснования собственного пути развития Отечества на основе самобытной русской культуры и верности православию, необходимости следования национальным традициям, мыслители вели острую полемику с представителями иного течения философской мысли – с западниками (А.И. Герценом, Т.Н. Грановским, К.Д. Кавелиным, Н.В. Станкевичем, П.Я. Чаадаевым и др.). К.С. Аксаков так характеризовал борьбу этих двух направлений: «Одно силиться поддержать свою неправду – изменения всему русскому и покорности западным уставам. Другое искренно жаждет восстановления русских святых начал веры, русского основного образа жизни, всего русского духа, русского ума и христианских добродетелей» [2, с. 24]. Истоки насущных для своего времени социальных проблем славянофилы видели в духовном расколе общества и предлагали пути их решения на основе христианского (православного) мировосприятия. Обращение мыслителей к святоотеческому наследию в собственных построениях стало фактором актуализации идей христианской антропологии в вопросах воспитания целостного человека и формирования целостного общества, понимаемых ими как взаимосвязанные.

Христианско-антропологические идеи о сотворении человека Богом и об изначальной целостности человека, утраченной вследствие грехопадения, нашли свое отражение в размышлениях старших славянофилов. И.В. Киреевский считал, что основой целостности человека является вера как «сознание об отношении Живой Божественной Личности и личности человеческой» [7, с. 311]. Отсюда им было обосновано, что веру невозможно отнести к определенной способности человека и что именно на основе веры может быть найдено то «внутреннее средоточие бытия», в котором отдельные части души объединяются в одну силу и личность человека восстанавливается «в ее первозданной неделимости» [7, с. 311–312]. Можно предположить, что под внутренним средоточием бытия философ понимал духовное начало в личности и считал взаимосвязанными процессы внутреннего самосознания и Богопознания. Для исцеления разума и воли, поврежденных вследствие грехопадения, человеку, по мнению И.В. Киреевского, необходимо обрести целостность, связав свою жизнь с верой, «чтобы всякое действие было выражением одного стремления, каждая мысль искала одного основания, каждый шаг вел к одной цели <...> Ибо человек – это его вера» [7, с. 313–314].

Ю.Ф. Самарин обозначил остроактуальную проблему вытеснения понятия о духовной цельности человека и разделения его на отдельные

способности и силы, развивающиеся обособленно друг от друга [11]. Постановку этой проблемы можно рассматривать в качестве критики парадигмы просвещенчества, для которой характерно противопоставление «чувства и разума, сердца и головы, веры и разума и пр. Все силы человека оказываются в этой доктрине раздробленными, разобщенными» [4, с. 56]. Игнорирование потребности в обретении человеком внутреннего единства и цельности философ считал ложным с педагогической точки зрения: «не знаю, удастся ли нам вывести у себя породу ученых специалистов, но, наверное, не удастся воспитать крепкого и цельного человека, годного для подвига жизни» [11, с. 475]. «Создание цельного образа нравственного человека» понималось мыслителем как главная задача воспитания [11, с. 454]. Таким образом, целостный человек выступал в размышлениях славянофилов как воспитательный идеал.

Рассматривая интеллектуальное развитие личности в качестве одного из приоритетных направлений в содержании воспитания, мыслители уделяли внимание вопросу соотношения веры и разума и связи познавательной деятельности человека с его духовной жизнью. Их позиция во многом была обусловлена критическим отношением к течениям западноевропейской философии, характеризующимся выделением логического мышления как единственного средства постижения истины. Философы считали, что познание подлинной истины доступно толькоциальному разуму. И.В. Киреевский считал, что для достижения этой целостности образ разумной деятельности необходимо возвысить до согласия с верой [7]. Иерархически мыслитель ставил веру выше естественного разума и видел следствием его отделения раздвоение внутреннего сознания и расщепление корня душевных сил: «разум обращается в умную хитрость, сердечное чувство – в слепую страсть, красота – в мечту, истина – в мнение, наука – в силлогизм, существенность – в предлог к воображению, добродетель – в самодовольство, а театральность является неотвязною спутницею жизни, внешнею прикрышкою лжи, – как мечтательность служит ей внутреннею маскою» [7, с. 218].

И.В. Киреевским были выделены два дополняющих друг друга типа образованности: «внутреннее устроение духа, силою извещающейся в нем истины» и «формальное развитие разума и внешних познаний» [8, с. 189]. Без устроения духа, по словам мыслителя, развитие разума будет лишено подлинного смысла и значения, равно как и без развития разума не будет полноты и содержания в устроении духа. Примат первого типа образованности обусловлен в понимании философа формированием у человека и народа коренных убеждений, определением характера частных, семейных и общественных отношений, основанием нравов, обычаяев, смыслом истории. Таким образом, с выделением веры в качестве основы духовной жизни человека в размышлениях мыслителя связана иерархия задач воспитания и образования для обретения целостности личности.

Другие философы славянофилы также отмечали в своих размышлениях односторонность рассудочной деятельности в познании

истины. Так, А.С. Хомяков утверждал, что «мелкое мерило рассудка ничтожно для проявления целости человеческой» [13, с. 47]. Сущность просвещения состоит, по мнению философа, в разумном просветлении «всего духовного состава в человеке или народе» [13, с. 26]. Ю.Ф. Самарин также считал, что «высшая истина дается не одной способности логического умозаключения, но уму, чувству и воле вместе, то есть духу в его живой цельности» [11, с. 80]. Мыслитель исходил из примата духовного начала в человеке и утверждал, что все способности человека подчиняются высшей духовной силе.

Подлинной истиной для мыслителей была истина, хранимая Православной Церковью, поэтому знание, приобретаемое в Церкви, ими рассматривалось выше любого другого знания. Так, А.С. Хомяков понимал христианское знание как плод благодатной веры, а не испытующего разума [14]. Также и И.В. Киреевский ставил внутренний духовный опыт человека, формируемый «в живом сочувствии с духовной жизнью Церкви» в основу религиозного знания [7, с. 147]. Постижение Божественной истины, по мнению мыслителя, требует духовного зрения, условием обретения которого является не наружная ученость, а внутренняя цельность бытия [7]. Философ рассматривал духовное просвещение как живое знание, приобретаемое по мере внутреннего стремления человека к нравственной высоте и цельности [7]. Признавая в качестве важнейшей педагогической задачи развитие в человеке чувства веры и нравственности, И.В. Киреевский обосновал необходимость внутренней связи школы с Церковью: «школа должна быть не заменою, но необходимым преддверием Церкви» [7, с. 134]. Отсюда правомерен вывод о том, что славянофилы выдвинули идею об иерархическом устройении человека и примате духовного начала в нем, что в свою очередь обусловило в их понимании приоритетность духовного развития личности по сравнению с интеллектуальным и связь этого развития с духовной жизнью в Церкви.

И.В. Киреевский подчеркивал, что стремление человека к внутренней цельности бытия сопряжено с пребыванием в «естественном разногласии и разъединенности» и только в борьбе «между делом Искупления и свободы и насильственную властию естественного, расстроенного порядка вещей» созидается духовная личность человека [7, с. 315]. Эту борьбу философ рассматривал не только в индивидуальном плане, как происходящую во внутреннем самосознании человека, но и в социальном – как деле Церкви и всего человечества. В понимании философа Православная Церковь является неделимым и вечным собранием верных, связанных общением молитвы и единством сознания [7]. Поэтому, по его заключению, человек может спастись только в духовном общении с Церковью.

К христианско-антропологической идее о невозможности спасения человека вне Церкви ранее обратился А.С. Хомяков в работе «Церковь одна». Мыслитель также акцентировал внимание на том, что человек спасается не один, а в единении с другими членами Церкви, которая

«не есть множество лиц в их личной отдельности, но единство Божией благодати, живущей во множестве разумных творений, покоряющихя благодати» [14, с. 3]. Обобщая соответствующие взгляды мыслителей, можно сделать вывод о том, что они являются схожими. Философы считали, что достижение человеком внутренней целостности происходит по мере его воцерковления, в процессе которого человек освящается Божией благодатью и становится открытym для духовного общения с другими людьми.

Покорение благодати Церкви в понимании А.С. Хомякова происходит вследствие свободного отречения человека «силою своей веры и своей любви ко Спасителю» от «своей личности, личности греховной и злой» и соединения со Христом [14, с. 122]. По его словам, свободное подчинение Церкви, в которой действует «не закон рабства или наемничества, трудящегося за плату, но закон усыновления и свободной любви», не подавляет личности, а напротив, способствует исцелению разума и воли человека [14, с. 21]. В его авторской трактовке свобода по отношению к разуму человека состоит в свободном принятии учения Церкви, а свобода воли – в подчинении ее «законам бесконечной Любви» [14, с. 367]. Мыслитель акцентировал внимание на том, что именно в Церкви человек обретает подлинную свободу как свободу во Христе и находит себя. Философ считал, что в Православной Церкви сохранилось истинное единство как плод и проявление свободы, в то время как в католичестве при единстве Церкви свобода христианина подавлена, а в протестанстве, напротив, индивидуальная свобода исключает единство Церкви [14]. Таким образом, свобода человека выступает в размышлениях А.С. Хомякова краеугольным камнем в вопросах духовного возрастаия человека, обретения им целостности и познания истины.

Предложенная А.С. Хомяковым концепция соборности как единства во множестве «стала основным принципом славянофильства» и определила ориентацию философов на народно-православную традицию в воспитании [12, с. 22]. Именно в народной среде мыслители видели сохранившиеся ценности православной культуры, цельность жизни и крепость семейных связей. Следование высшего общества идеалам западной образованности, «противоречащей духу просвещения христианского», мыслители считали одной из причин отсутствия цельности в современных им просвещении и воспитании [7, с. 303].

В русле этой проблемы философами были выдвинуты идеи национального воспитания, основанные на ведущей роли Православия в истории Отечества, и идее Церкви, признании ими в качестве образца для подражания цельность древнерусского общества. По мнению И.В. Киреевского, общинный характер жизни на Руси выражал общую цельность быта, обусловив значимость семьи и отсутствие индивидуалистических проявлений. Мыслитель утверждал, что в общественных отношениях человек стремился в своих поступках к правильному выражению основного духа общества. Стремление к цельности и разумности философ считал отличительной чертой русской образованности и противопоставлял ее

раздвоению и рассудочности образованности на Западе [7]. А.С. Хомяков тоже отмечал «цельность всех явлений духа, права, общества, быта и жизни семейной и частной» в древней Руси, находившихся под влиянием Православия, и противопоставлял ее раздвоенности Запада [13, с. 257]. Идея общинного единства, по его словам, определила сущность всех общественных понятий. Отсюда им была обосновано, что народность – «лучший воспитатель личному пониманию» и, как следствие, воспитание должно быть согласовано с семейным и общинным бытом [15, с. 228]. Также и Ю.Ф. Самарин утверждал, что русская народность и ее нравственные убеждения сформировались в неразрывной связи с православием и определили характер семейной и общественной жизни русского человека [11]. Л.Н. Беленчук справедливо отмечает, что в допетровской общине славянофилы видели воплощенный христианский идеал – сочетание соборного и личного начала» [4, с. 47]. Таким образом, можно констатировать, что философы в разработке задач воспитания исходили из следования традиционным, исторически сложившимся формам жизни русского народа.

А.С. Хомяков утверждал, что национальное воспитание должно быть основано на Православии и согласовано «с началами жизни семейной и требованиями сельской общинны» [13, с. 354]. В русле этой проблемы внимание философа было направлено на решение противоречия «между жизнью народною и знанием высшего сословия» через «разумное просветление духа человеческого» и объединение всех в целостный «общественный организм» на началах Православия [13, с. 26]. Создание «Русского просвещения» философ связывал с отказом от подражательности европейской образованности, освобождением науки от ложных систем, а также сближением науки и жизни.

Результатом долговременной подражательности Западу, по мнению Ю.Ф. Самарина, стало отсутствие связи между заимствованными понятиями и представлениями, которые были приняты на веру и со временем стали применяться «бессознательно, как общечеловеческие истины, как безусловные законы и правила» [11, с. 440]. Мыслитель подчеркивал важность органического развития народности и воспитании народа изнутри, при котором все понятия должны приводиться в согласие с его коренными убеждениями.

Полемизируя с западниками в обосновании славянофильской позиции относительно национального самосознания, философ указывал на проблему оценки истории России и существующих явлений русской жизни исходя из «инородной точки зрения» [11, с. 467]. Такого же мнения придерживался и К.С. Аксаков, утверждая, что только следование пути христианского смирения в оценке русского народа и его истории может открыть подлинную глубину его духовных сокровищ и тем самым положить начало освобождению от влияния Запада. Философ призывал соотечественников «быть Русскими, идти Русским путем, путем Веры, смирения, жизни внутренней» и стремиться к образу жизни, основанному на этих началах [2, с. 23].

И.В. Киреевский также отмечал имеющееся противоречие русской жизни, состоящее, по его мнению, в невозможности жить в соответствии с идеалами как западной, так и древнерусской образованности, в силу неукорененности первой в русской почве и проникнутости внешней жизни иными смыслами для второй [7]. Проявления этого противоречия философ видел не только в умственном отношении, сколько в нравственном, с горечью отмечая у своих современников охлаждение к вере, неуважение к духовенству, ослабление семьи, «болезни разврата» и другие признаки нравственного падения общества. Одной из главных причин этого кризиса И.В. Киреевский также как и другие старшие славянофилы называл «ложность просвещения высшего класса и ложность отношений этого просвещения к народу» [7, с. 126].

При этом мыслитель отмечал, что в силу длительного характера ориентации на идеалы европейского просвещения, «истребить его влияние уже вне нашей силы, хотя бы мы того и желали <...> Легче узнать все новое на свете, чем забыть узанное» [8, с. 186]. Им была предложена идея синтеза начал древнерусской образованности и достижений заимствованной европейской, которые в свете учения Православной Церкви могли бы, по его словам, обрести высший смысл и получить развитие на русской почве. Философ считал, что преодоление разрыва в нравственных убеждениях людей разных сословий и возрождение прежней православной цельности русского общества возможно при укреплении веры народа в Святую Православную Церковь, обращении к памяти прежней его истории и уцелевшим следам «внутренней цельности его существования» [7, с. 306]. Философ писал: «одного только желаю я, чтобы те начали жизни, которые хранятся в учении Святой Православной Церкви, вполне проникнули убеждения всех ступеней и сословий наших» [7, с. 227]. Таким образом, национальное воспитание в понимании славянофилов призвано к объединению людей разных сословий на основе ценностей православия, самобытной русской культуры, русской народности. Можно согласиться с В.М. Кларином и В.М. Петровым в том, что славянофилы стремились вызвать в общественно-педагогическом движении «глубокий патриотический и научный интерес к национальной традиции воспитания, к православной педагогике, к народно-христианской практике воспитания и образования личности», не отвергая достижений западноевропейской науки [9, с. 12].

Опираясь на идею соборности, славянофилы пришли к обоснованию необходимости подчинения личного начала обществу. Как было показано ранее, мыслители считали, что индивидуализм чужд русскому самосознанию. Связь личности с социальным целым, по их мнению, должна быть основана на свободном отречении личности от своей самости, преодолении эгоизма, проявлении деятельной любви к ближним. В русле данной проблематики ими были рассмотрены вопросы о роли семьи, школы и общества в воспитании нравственной личности.

Противопоставляя соборность индивидуализму, А.С. Хомяков утверждал, что человек может достигнуть «своей нравственной цели

только в обществе, где силы каждого принадлежат всем и силы всех каждому» [15, с. 29]. Этим словам вторит высказывание И.В. Киреевского: «все, что есть существенного в душе человека, вырастает в нем только общественно» [7, с. 279]. Одним из важнейших качеств человека, формируемых в обществе, славянофилы считали любовь к ближнему как следование высшему нравственному закону, «которым должны определяться все отношения человека к человеку» [15, с. 249]. Отсюда следовала в размышлениях философов полярность понятий любви и эгоизма. Так, А.С. Хомяков считал, что созидает человека только истинная любовь, которая исходит от духовного самопожертвования и переводит деятельность человека на «степень самоотрицающегося эгоизма» [15, с. 249]. Идею о подчинении личности социальному целому развивали и другие славянофилы. С точки зрения Ю.Ф. Самарина, общинный быт предполагает самоотречение человека как «высший акт личной свободы и сознания» [10, с. 90]. К.С. Аксаков также акцентировал внимание на том, что только подвиг самоотвержения личности и может образовать общество. В русской общине, по его словам, личность не подавлена, «она только лишена своего буйства, эгоизма, исключительности» [2, с. 629]. Преодолевая собственный эгоизм, человек, по мнению мыслителя, находит себя в обществе как в хоре и только в нем становится свободным [1]. Отсюда следует, что индивидуальность каждого человека может быть раскрыта не в эгоистическом обособлении от людей, а в единении с ними. Таким образом, принципиальным в контексте данных рассуждений о связи личности и общества для славянофилов стал вопрос о нравственной свободе, который обусловил обращение философов к христианско-антропологической идее о свободе, дарованной человеку Богом.

А.С. Хомяков определял нравственную свободу как «существенное свойство конечного разума» в выборе между любовью к Богу и эгоизмом, правдою и грехом» [14, с. 223]. По мнению К.С. Аксакова, именно вследствие свободы воли в человеке и в человечестве смешиваются светлая и темная стороны, что обусловливает постановку нравственного вопроса. Свобода воли может сделать человека «и добрым и злым, и уронить, и возвысить его» [3, с. 269]. Проявление подлинной свободы философ видел в свободном выборе поступать по совести, то есть в соответствии со своими нравственными убеждениями. Сопоставляя действие внутреннего (нравственного) и внешнего (формального) законы, мыслитель пришел к выводу, что нравственный поступок исходит из внутреннего свободного побуждения и поддерживает нравственное достоинство человека. Ю.Ф. Самарин под личной свободой понимал способность самоопределения человека, формирующуюся на религиозной основе и предполагающей религиозные убеждения [11, с. 94]. Приведенные суждения философов свидетельствуют о совпадении их позиций относительно понимания нравственной свободы. Можно выделить три аспекта этого понятия в их работах: проявление свободного выбора человеком по отношению к Богу, к самому себе, к другим людям.

Первый аспект первичен в самоопределении человека, так как именно вера, по словам А.С. Хомякова озаряет все нравственные понятия человека и «все его взгляды на других людей и внутренние законы, связующие его с ними» [13, с. 385]. Исходя из признания значимости социальных связей в воспитании человека, А.С. Хомяков выделял общественное воспитание как наиболее приоритетное, называя общество последним и высшим воспитателем [13]. Школьное воспитание, по его словам, должно быть согласовано с семейным и общественным направлениями воспитания, иначе «душа человека, его мысли, его чувства раздвоются, исчезает всякая внутренняя цельность, всякая цельность жизненная <...> человека открывается, так сказать, от почвы, на которой вырос» [13, с. 352]. Охарактеризованная позиция А.С. Хомякова позволяет предположить, связь воспитания с жизнью, понималась им как важнейшее условие обретения человеком целостного мировоззрения, из чего следует, что философ связывал возможность целостного подхода к воспитанию с созданием единой воспитательной среды растущего человека.

Иной аспект целостности в воспитании звучал в его размышлениях о связях между поколениями. Определяя воспитание как «действие, посредством которого одно поколение приготовляет следующее за ним поколение к очередной деятельности в истории народа» [13, с. 351], он отмечал, что связь между поколениями держится на крепости семьи. Отсутствие взаимной любви между родителями и детьми, по его словам, ведет к разрушению семейных и межпоколенческих связей. Как следствие, воспитание в обществе, в котором ослабляются семейные связи, не может принести должного плода. Таким образом, семья выступает в рассуждениях мыслителя как святыня и «малая Церковь», в духовной атмосфере которой «осуществляется, воспитывается и развивается истинная, человеческая любовь» [15, с. 250].

Проведенный анализ философско-педагогического наследия старших славянофилов позволяет сделать следующие выводы. В трудах мыслителей можно выделить следующие идеи христианской антропологии: о сотворении человека Богом; об изначальной целостности человека, утраченной вследствие грехопадения; о свободе, дарованной Богом человеку, о невозможности спасения вне Церкви. На основе данных идей философами было обосновано иерархическое устроение человека и примат духовного начала в нем, охарактеризованы понятия о целостной личности, соборности, жертвенной любви, нравственной свободе. Также эти идеи стали методологической основой для разработки направлений воспитания: религиозного, интеллектуального, социального и национального.

### **Список литературы**

1. Аксаков К.С. О современном человеке // Братская помочь пострадавшим семействам Боснии и Герцеговины: сб. СПб: Петерб. отд. Слав. ком., 1876. С. 33–88.
2. Аксаков К.С. Полное собрание сочинений Константина Сергеевича Аксакова: Т.1. Сочинения исторические. М.: тип. П. Бахметьева, 1861. 632 с.

3. Аксаков К.С., Аксаков И.С. Избранные труды / сост., авторы вступ. ст. и comment. А.А. Шириянец, А.В. Мырикова, Е.Б. Фирсова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 888 с.
4. Беленчук Л.Н. Просвещение России: взгляд западников и славянофилов. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. 147 с.
5. Емельянов Б.В. Русская философия как человековедение: избранное. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2014. 327 с.
6. Карлов И.В. Педагогические взгляды славянофилов в контексте развития общественной мысли в России первой половины XIX века: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2010. 213 с.
7. Киреевский И.В. Духовные основы русской жизни. М.: Институт русской цивилизации, 2007. 448 с.
8. Киреевский И.В. Критика и эстетика / сост., вступ. статья и примеч. Ю.В. Манна. М.: Искусство, 1979. 439 с.
9. Кларин В.М., Петров В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX-XX вв. М.: РГНФ, 1996. С. 123.
10. Самарин Ю.Ф. О мнениях «Современника» исторических и литературных / М...З...К... [псевд.]. М.: Унив. тип., 1847. 90 с.
11. Самарин Ю.Ф. Православие и народность / сост., предисл. и comment. Э.В. Захарова / отв. ред. О. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2008. 720 с.
12. Фатеев В.А. В спорах о самобытном пути России // Славянофильство: pro et Contra. СПб.: РХГА, 2006. С. 7-56.
13. Хомяков А.С. Полное собрание сочинений Алексея Степановича Хомякова: в 8 т. Т. 1. 3-е изд. М.: Унив.тип., 1900. 420 с.
14. Хомяков А.С. Полное собрание сочинений Алексея Степановича Хомякова: в 8 т. Т. 2. 3-е изд. М.: Унив.тип., 1886. 498 с.
15. Хомяков А.С. Полное собрание сочинений Алексея Степановича Хомякова: в 8 т. Т. 3. 3-е изд. М.: Унив.тип., 1900. 512 с.

*Об авторе:*

БЛИЗНЕЦОВА Юлия Сергеевна – преподаватель ГБПОУ «Тверской промышленно-экономический колледж». (170000, г. Тверь, ул. Спартака, 39), e-mail: smorodova\_yulya@mail.ru

**CHRISTIAN-ANTHROPOLOGY IDEA OF EDUCATION  
IN THE HERITAGE OF SENIOR SLAVOPHILS**

**Yu.S. Bliznetsova**

Tver Industrial and Economic College, Tver

By means of hermeneutic analysis of the philosophical and pedagogical views of the senior Slavophiles, theoretical and conceptual provisions that characterize the essence of the Christian anthropology idea of education have been formulated. In the context of the ideal of a holistic personality, the thinkers substantiated the hierarchical structure of a person and the primacy of the spiritual principle in him. The goal of education according to philosophers is the salvation of a person, the restoring his integrity and attaining his freedom by means of churching.  
**Keywords:** *Christian anthropology, Christian-anthropology idea of education, Slavophilism, Orthodox pedagogy, Orthodox education.*

Принято в редакцию: 13.02.2022.  
Подписано в печать: 17.02.2023.  
- 136 -

УДК 371.13(470)(091)  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.137

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ТВЕРСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ П.П. МАКСИМОВИЧА

Т.А. Ильина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Анализируется педагогическая концепция учителя начальной школы, теоретически сформированная в трудах первых педагогов Тверской женской учительской школы им. П.П. Максимовича и практически воплощаемая в жизнь на протяжении всех лет работы этой школы (1870-1919). Подробно рассматриваются личностные качества будущих учителей, которые должны были быть сформированы в процессе обучения.

**Ключевые слова:** Педагогическая концепция учителя начальной школы, Личностные качества учителя начальной школы, Тверская женская учительская школа П.П. Максимовича, Максимович Павел Павлович, Робер Александр Николаевич, Дьяконова Надежда Павловна.

Школа для подготовки сельских учительниц была открыта земским общественным деятелем Павлом Павловичем Максимовичем на его средства 1 декабря 1870 г. в Твери. Через год она стала частично датироваться земством, а через 12 лет – стала полностью земской. С 1872 г. она носила имя своего основателя и называлась Школой им. П.П. Максимовича или просто Школой Максимовича. Просуществовав почти 50 лет, до 1919 г., она легла в основу Тверского института народного образования, в 1921 г. преобразованного в пединститут, в 1971 г. – университет [подробнее о школе см.: 1]. Здесь 5 лет обучались девушки (приемный возраст – 13–18 лет), получившие начальное образование. Школа готовила учителей для народных школ, по-современному – учителей начальных классов, поэтому на ее опыте мы можем рассмотреть педагогическую концепцию такого учителя.

По времени возникновения Школа Максимовича оказалась первой в России женской учительской школой [см.: 12, с. 68–69], концепция учителя начальных классов в этот период только формировалась, и Школа Максимовича не только ее создавала, но и довольно успешно претворяла в жизнь.

Первое положение этой концепции принадлежит непосредственно основателю школы. Оно состоит в том, что начальным учителем ребенка должна быть обязательно женщина. Этот тезис звучал достаточно революционно тогда, поскольку во второй половине XIX в. русская

© Ильина Т.А., 2023

женщина только завоевывала себе место на общественном и, в частности – педагогическом поприще. Откуда взялось это положение, мы пока можем только догадываться, поскольку никакими источниками, раскрывающими подробности проекта самого основателя, не располагаем (имеются только его немногочисленные доклады на ежегодных заседаниях Тверского губернского земства [см., например: 7, с. 74, 77, 81]). Скорее всего, в основе педагогической концепции Максимовича лежали идеи известного педагога Г. Песталоцци о роли матери в деле воспитания детей, о том, что именно женщина, дающая жизнь ребенку, его первая естественная кормилица и воспитательница, должна быть и его первой учительницей, потому что гораздо ближе к маленькому ребенку, чем мужчина. Кроме того, именно женщина в русской деревне (а цель Павла Павловича была дать образование, в первую очередь, крестьянским девочкам) могла обучать детей не в школе, а в семье: либо совместно со своими детьми, либо в качестве домашней учительницы в других семьях. Также, по мысли Максимовича, выпускница его школы должна обладать навыками сугубо женских профессий: акушерки, медицинской сестры, няне по уходу за новорожденными.

Все последующие элементы концепции начального учителя формировались в содружестве П.П. Максимовича с первыми педагогами школы, которых основатель подбирал очень тщательно, так как понимал, что в любом деле, а в педагогике особенно, «кадры решают все». От педагогов своей школы он требовал, прежде всего, любви и уважения к своим ученикам. «Сначала любить, потом учить» – вот основной принцип школьной педагогики. Первая начальница школы Надежда Павловна Дьяконова по приглашению П.П. Максимовича приехала в Тверь из Санкт-Петербурга, и с 1874 по 1887 г., до дня своей смерти, возглавляла школу, одновременно давая уроки педагогики, математики и русского языка. С 1872 по 1880 г. во главе всей психолого-педагогической работы стоял опытный педагог Александр Николаевич Робер, до этого 7 лет бывший директором Тверской мужской классической гимназии. Именно эти люди: П.П. Максимович, Н.П. Дьяконова и А.Н. Робер формировали педагогическую концепцию учителя начальной школы и воплощали ее непосредственно в своей работе, закладывая уникальные традиции Школы Максимовича.

Основные положения этой концепции вытекали из самой главной заповеди педагогики: в центре воспитания и обучения стоит конкретный ученик, его личность. Не надо забывать, что школа возникла в 70-е годы XIX в., когда само понятие «личность» выдвинулось в России на первый план, когда психология захватила многие отрасли науки, когда пришли к читателям психологические романы Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. В педагогике происходит «педоцентристская революция», смысл

которой состоит в превращении ребенка в «центр педагогической вселенной», вокруг которого начинают «вращаться», организовываться средства обучения. Эти же принципы декларировались и в трудах основоположника научной русской педагогики К.Д. Ушинского, чья книга «Человек как предмет воспитания» вышла только в 1868 г. (1-й том). Образование должно быть направлено на развитие природных дарований детей, на обеспечение естественного роста ребенка, раскрытие заложенных в нем способностей. Именно Ушинский являлся основным авторитетом в деле воспитания будущих педагогов в Школе Максимовича. Такой подход к личности ученика делал учителя больше помощником, другом, наставником. Здесь даже говорили, что учитель «служил» ученикам. Так, например, первая начальница школы Н.П. Дьяконова, напутствуя выпускниц школы, вспоминала об А.Н. Робере: «Любовь Александра Николаевича к ученицам была безгранична, вспомните, как он радовался <...> всяким успехам вашим, как горько отзывались в его сердце неудачи ваши <...> вспомните, с какой готовностью он содействовал каждой забаве вашей, с каким искренним удовольствием сам принимал в ней участие <...> Ради того, чтобы большему хорошему научить вас <...> он не жалел трудов, никакие семейные обстоятельства не в силах были удержать его дома, если только он назначил быть в школе, хотя бы ради прихоти вашей – репетиция и т. п. Помните, единственный его ответ на все ваши просьбы: "Когда прикажете, в котором часу?"» [3, л. 1–6]. Сам А.Н. Робер еще в 1863 г. в статье «Воспитание и служба» писал: «Педагогические правила только тогда могут получить научный характер, когда основаны на психологических началах, когда вытекают из изучения постепенного развития телесных и душевных способностей ребенка. Говорят ли они (оппоненты. – Т. И.) о преподавании какой-либо науки, они смотрят на пользу, которую может принести распространение познаний из этой науки в обществе, на выгоды, которые впоследствии может доставить ребенку знание этой науки; они говорят многое совершенно справедливого о самой науке, о значении ее в обществе, о важности ее для человека, но ни слова не говорят о ребенке, о том, в каком виде познания из этой науки примутся молодою душой ученика, какие способности они затронут, какое влияние могут иметь на них, какое дадут им направление, а именно это, и только это составляет круг наук педагогических» [9, с. 550–551].

Из этого положения вытекает интересная традиция, которая сделала эту школу поистине уникальной. Она была заложена по инициативе А.Н. Робера и сохранялась до последнего дня работы школы. Это отсутствие оценок и переводных экзаменов из класса в класс, которые тогда были приняты во всех учебных заведениях России. А.Н. Робер считал, что оценка унижает человеческое достоинство, поскольку

является своеобразным судом учителя над учеником. Знания учениц обсуждались в конце полугодия на педагогическом совете, и каждой ученице выносилась так называемая «поправка», т. е. конкретная рекомендация по учебе. А экзамены были заменены «репетициями», которые проводились в конце полугодия как краткое повторение пройденного курса. Интересно, что из-за этой традиции школа не раз подвергалась нападкам со стороны Министерства народного просвещения, но педагоги всегда принципиально ее отстаивали. Выпускница школы 1915 г., а затем заслуженный учитель РСФСР Антонина Федоровна Коновалова (в замужестве Чернышева) писала так: «Школа Максимовича давала прекрасных учителей для нашей страны. В продолжении почти 5 лет нам не ставили отметок. Но мы учились с любовью, страстно отдавались всем наукам. Нам хотелось знать, и мы на уроке с напряженным вниманием слушали учителя литературы Митрофана Клевенского, с интересом вникали в алгебру и геометрию. Педагогика, преподаваемая Ф.Ф. Ольденбургом, делала нас страстными профессионалами – народными учителями. Значит, можно было заинтересовать молодежь, не применяя до сих пор непонятных для меня единиц, двоек, троек, пятерок» [8, с. 17–18].

Из внимания к личности ученика вытекает и образ взаимоотношений между учителем и учеником, которые должны носить характер дружбы, доверия, взаимного уважения. В основе таких взаимоотношений лежали принципы, высказанные А.Н. Робером: «А должен он (воспитатель. – Т. И.) прежде всего быть совершенно близок воспитаннику, так, чтобы воспитанник видел в нем себе самого надежного друга, он должен принять участие во всем, что касается личности воспитанника, чтобы никакая тень не омрачала доверия к нему ученика; чтобы ученик смело шел к нему со всякою новою мыслью, со всяким желанием, со всяким горем и радостью. Это отношение вполне возможно; молодая природа ребенка требует любви, она сейчас готова отвечать любовью на любовь. А большее развитие воспитателя, его более сильная, нежели у ребенка, личность очень скоро может приобрести такой нравственный авторитет, что душа ученика легко будет вырабатываться под его влиянием» [9, с. 564–565]. Такие взаимоотношения были между педагогами и ученицами Школы Максимовича («максимовками»), большая часть которых жила в помещении школы, отчего создавалась атмосфера семьи. Известный педагог Д.Д. Семенов, посетив школу в первые годы ее существования, вспоминал: «Вся школа вместе с Максимовичем, Робером, учительницами и учащимися составляла дружную, работящую семью, беззаветно преданную своему делу, где не было места ни лжи, ни лести, ни формальным отношениям» [10, с. 177]. Выпускница школы 1899 г. Е.П. Бутягина (в замужестве Литвиненко) писала: «Педагоги в Школе

Максимовича нас никогда не оскорбляли и тем более не наказывали: не оставляли без обеда, не высыпали из класса» [11, с. 144]. Н.П. Дьяконова, провожая выпускниц в самостоятельную жизнь, напутствовала их как родных детей: «Будьте же счастливы, мои милые и дорогие, счастьем полным и разным, да хранит вас Царь небесный от великих невзгод <...> а главное, не падайте духом, не вдавайтесь в отчаянье. Знайте, что мы всегда готовы прийти к вам на помощь словом, делом, советом, утешением, разъяснением и т. п., что до меня, то я готова всегда все сделать для вас, что только в моих силах. Уверена, что все прочие наставники и наставницы отнесутся к вам всегда с живым и теплым сочувствием» [3, л. 1–6]. В 1877 г., когда школе было 7 лет, П.П. Максимович сказал: «Я глубоко убежден, что достиг моей цели, все преподающие в школе лица относятся к ней с любовью и уважением, не как наемники» [6, с. 160].

И в последующие годы выбор педагогов для школы был очень тщательный, случайные люди здесь не задерживались. Все преподающие были интеллигентными и высокообразованными людьми, большей частью дворянского происхождения. Достаточно сказать, что в школе преподавал Н.А. Кун, автор известных книг по истории Древней Греции, один из основателей российской геологической науки профессор Московского университета А.П. Павлов, крупный литературовед и историк М.М. Клевенский, близкий друг художника В.Д. Поленова и поэта М.А. Волошина физик Л.В. Кандауров. Человек, который возглавлял всю педагогическую общественность Твери конца XIX – начала XX в., Ф.Ф. Ольденбург мог бы быть крупным столичным ученым, но предпочел научной карьере деятельность учителя педагогики в провинциальной земской школе. Почти 20 лет школу возглавляла Е.П. Свешникова, состоявшая в переписке с Л.Н. Толстым, оставившая нам пронизанные любовью к детям педагогические статьи в журналах XIX – начала XX вв. Самым главным для всех педагогов было то, что они любили своих воспитанниц и отдавали им все силы и знания, тем самым подтягивая простых крестьянских девушек до своего интеллектуального и культурного уровня.

Учитель должен быть человеком высокой нравственности, а в основе ее лежит Православие. Этот принцип отдельно не декларировался, но проявлялся во многом. Например, в том, что педагог должен быть примером для учеников. Сам Павел Павлович, основав школу на свои средства, уже является примером не только для своих учениц, но и для всех последующих поколений неподдельного патриотизма, бескорыстия и альтруизма. Что касается Православия, то Закон Божий был априори основным предметом для формирования нравственности, в сетке часов стоял первым, изучался во всех пяти классах. Знания по Закону Божию требовались немалые даже при

поступлении, да и изучался он в значительном объеме. К концу обучения девушки должны были знать тексты Библии, богослужение, историю христианской Церкви, владеть церковным пением. Все церковные службы проводились в помещении школы, регентом хора выбиралась одна из старшеклассниц. Уровень пения был настолько профессиональным, что однажды, оказавшись в Волговерховском Спасо-Преображенском монастыре на всенощной перед праздником Святой Троицы, девушки попеременно с монастырским хором пропели всю службу. О том, насколько важным для педагогов было религиозно-нравственное воспитание, говорит дискуссия 1917 г. о дальнейшем изучении Закона Божия. После февральской революции некоторые «активные» ученицы отказывались его изучать. Тогда руководство школы, посовещавшись с родителями, решило оставить данный предмет как необязательный. 21 января 1918 г. Совнарком издал декрет «О свободе совести, религиозных и церковных обществах», который запрещал преподавание в светских школах религиозных вероучений, педагогический совет 6 марта обсудил его и принял решение, по сути, не подчиняться требованиям правительства: «Закон Божий по-прежнему остается необязательным предметом в школе. Признано желательным произвести анкету между родителями учениц о желательности преподавания Закона Божия в школе. Преподаватели Закона Божия остаются членами школьной коллегии, с получением ими прежнего содержания» [4, л. 42].

Еще одна важная составляющая концепции учителя начальных классов – его качественное всестороннее образование. Н.П. Дьяконова писала: «Люди, говорящие, что напрасно вас учить геометрии, физике и другим наукам, преподавать которые вам не придется в начальной школе, не имеют понятия о том, что значит учить детей <...> Человек, у которого слабо действуют его душевные способности, не сумеет побудить к деятельности способности другого человека; укрепляются же наши душевные способности работая над усвоением различных фактов и деланием выводов из них, т. е. над восприятием различных знаний» [5, с. 7]. Внутренний мир каждого ребенка – это целый микрокосмос, в котором заложено много способностей. Роль первого учителя заключается в том, чтобы разглядеть эти способности и дать толчок для их развития, заинтересовать ученика. Для этого сам учитель должен быть не только нравственно и духовно богат, но и всесторонне развит интеллектуально. Исходя из этого формировалась учебная программа школы, которая стремилась к разнообразию. Здесь изучали в большом объеме точные и естественные науки: математику, физику, химию, географию, естествознание, гигиену; но все-таки главный упор делался на гуманитарные науки, потому что именно они развивают душу человека, без которой полноценной личности быть не может. Это Закон

Божий, русский язык, литература, история, психология, педагогика. Большое внимание уделялось эстетическому воспитанию: музыке и изобразительному искусству. Также не забывали о физической культуре: здесь преподавалась гимнастика и лыжи.

При этом будущий учитель должен обладать научным мышлением. Поэтому здесь серьезно занимались краеведением, ездили в фольклорные экспедиции, в телескоп рассматривали звездное небо, а показания с метеорологической установки посыпались в Николаевскую обсерваторию Санкт-Петербурга. Выпускница 1914 г. М.И. Иванова (в замужестве Грифцова) писала: «Общее образование нам, будущим учителям народных школ, стремились дать более широкое и разностороннее, и фактически мы проходили больше, чем позволяла нам казенная министерская программа царской России. Наши учителя значительно выходили за ее пределы, расширяя и углубляя ее. Даже были введены и хорошо поставлены предметы, совсем не значащиеся в программе, например, химия и литература. Узнала я об этом позднее, а тогда, в годы ученья, вопросы о программе у нас не возникали, но о том, что преподавание у нас было чем-то полнее и интереснее, чем в других средних учебных заведениях, мы догадывались и тогда из разговоров с гимназистками и епархиалками. Нам казалось, что у нас все лучше, полнее, интереснее, мы очень гордились этим и охотно, добросовестно занимались всеми предметами, чтобы не быть невеждами. Учились учиться, считая это делом естественным, а главное, само преподавание вызывало интерес и охоту к занятиям» [1, с. 166].

Таким образом, по мысли организаторов Школы Максимовича, первоначальным учителем должна быть женщина, бескорыстно любящая детей, обладающая высокой нравственностью, всесторонне образованная, имеющая научное мышление, альтруистка, готовая всю жизнь посвятить воспитанию и обучению детей. Такими были и большинство преподавателей школы, где слово не расходилось с делом. Это и позволило Школе Максимовича стать основной «кузницей кадров» для начальной школы Тверской губернии конца XIX – начала XX в.

### **Список литературы**

1. Ильина Т.А. Школа Максимовича: исследование и материалы / науч. ред. М.В. Стrogанов. Тверь: Книжный клуб, 2010. 184 с.
2. Ильина Т.А. Роль личности педагога и учащегося в Тверской земской учительской школе имени П.П. Максимовича // Записки тверских краеведов. [Тверь], 2000. № 2. С. 43–48.
3. Государственный архив Тверской области (далее – ГАТО). Ф. 861. Оп. 1. Д. 1234.
4. ГАТО. Ф. 861. Оп. 1. Д. 1236.
5. Дьяконова Н.П. Курс педагогики, преподававшийся в школе П.П. Максимовича до осени 1887 г.: [литогр. с рукописи]. [Тверь, 1888]. 312 с.

6. Максимович П.П. Докладная записка его превосходительству господину тверскому губернатору попечителя Тверской женской учительской школы П. Максимовича 1877 г., ноября 28 дня // Протоколы Тверского губернского земского собрания за 1877 год и приложения к ним. Тверь, 1878. С. 149–163 (2-й паг.).
7. Материалы для истории Тверского губернского земства. Т. 8: Народное образование; Охранение народной нравственности: 1886–1908 гг. / сост. И.К Гудзь; ред. А.Н. Полтев. Тверь: Твер. губ. земство, 1910. [3], XXV, 1106 с.
8. Пышнова Ю.Т. Воспоминания тверских учителей о Школе Максимовича: из фонда Музея народного образования // 125-летие Школы Максимовича. Тверь, 1997. С. 15–22.
9. Робер А.Н. Воспитание и служба // Русский вестник. 1863. № 2. С. 549–584.
10. Семенов Д.Д. Из моих воспоминаний о Павле Павловиче Максимовиче // Образование. 1892. № 11. С. 175–179.
11. Сланевский В.У. Тверская женская учительская школа П.П. Максимовича: (к 100-летию со дня ее основания) // Из истории дореволюционной и советской школы и педагогики. Калинин, 1971. С. 115–153. (Учен. зап. КГПИ. Т. 95).
12. Школа П.П. Максимовича в культурно-образовательном пространстве Твери во второй половине XIX – начале XX века / О.К. Ермишкина, Т.А. Ильина, С.Н. Смирнов, А.В. Цыганова. Тверь, 2020. 216 с.

*Об авторе:*

ИЛЬИНА Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, главный библиотекарь отдела редких книг Научной библиотеки ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: [ilyina\\_tver@mail.ru](mailto:ilyina_tver@mail.ru)

**PEDAGOGICAL CONCEPT  
OF AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER  
IN THE TVER TEACHER'S SCHOOL OF P.P. MAKSIMOVICH**

**T.A. Ilyina**

Tver State University, Tver

The pedagogical concept of an elementary school teacher is analyzed, theoretically formed in the works of the first teachers of the P.P. Maksimovich Tver Women's Teacher's School and practically implemented throughout all the years of work of this school (1870-1919). The personal qualities of future teachers, which should have been formed in the learning process, are considered in detail.

**Keywords:** *Pedagogical concept of an elementary school teacher, Personal qualities of an elementary school teacher, P.P. Maksimovich Tver Women's Teacher's School, Pavel Pavlovich Maksimovich, Alexander Nikolaevich Robert, Nadezhda Pavlovna Dyakonova.*

Принято в редакцию: 16.01.2023.

Подписанов печать: 06.02.2023.

УДК 37.048.4  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.145

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Л.А. Обухова<sup>1</sup>, О.А. Попова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ГБУ ДПО «Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова»,  
г. Воронеж

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В настоящей статье приводится анализ деятельности региональных инновационных площадок, осуществляющих исследование по проблеме. Раскрыты формы, методы и средства, используемые на разных уровнях педагогической поддержки обучающихся в их профессиональном самоопределении.

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, выбор, возможность, формы, методы, средства, уровни поддержки, направления профориентации.

Научное обоснование педагогической помощи, как педагогической поддержки в современном образовании принадлежит О.С. Газману, который в 1995 году выдвинул научную идею оказания педагогической поддержки школьникам в решении имеющихся проблем со здоровьем, самоопределением, самореализацией в молодежных движениях [3]. Тема получила научное продвижение в научных трудах А.В. Мудрика, который в книге «О воспитании старшеклассников» и статьях, обосновывающих концепцию социального воспитания, подчеркивал необходимость педагогической поддержки в развитии личности [5].

О.С. Газман рассматривает педагогическую поддержку в контексте гуманистического мировоззрения и категории «свобода» на трех уровнях. Первый – макроуровень, характеризуется поддержкой человека государством и обществом. Второй – мезоуровень, предполагает поддержку учреждений, организаций, благотворительных обществ, связанную с созданием условий жизни, труда и быта человека, не наносящих вреда его здоровью. Третий – микроуровень гуманизма и поддержки, определяется характером субъект-субъектных взаимоотношений. С принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором среди других декларируется принцип, определяющий «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности» [6], такой взгляд на педагогическую поддержку актуален для современного образования.

© Обухова Л.А.,  
Попова О.А., 2023

В работах О.С. Газмана с позиции оказания педагогической поддержки обучающимся исследуются педагогика необходимости и педагогика свободы, которые, на взгляд автора, решают разные задачи. Педагогику необходимости он понимает как традиционную, начало которой положено Я.А. Коменским в работе «Великая дидактика» и считает, что задача педагогики принуждения состоит из «приобщения растущего человека кциальному – к познавательной или нравственной норме», что важно и необходимо делать [2]. Педагогика свободы рассматривается О.С. Газманом как деятельность педагогов, направленная на развитие «самости ребенка и решает задачу «помочь ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания)», свободной деятельности (самодеятельности), свободного поведения (жизнедеятельности).

В учебнике «Педагогика» Г.М. Коджаспировой педагогическая поддержка определяется как «система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помочь ученикам, учителям, родителям в преодолении, социальных, психологических, личностных трудностей. Процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [4, с. 11]. Дефиниция охватывает все направления педагогической деятельности и задает стратегические основы планирования педагогической поддержки профессионального самоопределения на всех ступенях образования.

В научных работах В.П. Бедерхановой педагогическая поддержка рассматривается в русле гуманистической педагогики как педагогическая деятельность, обеспечивающая процессы «индивидуализации человека, в каком бы возрасте он не находился» [1]. Отдельное место в исследовании отводится педагогу, его личностной и профессиональной позиции, что актуально для нашего исследования профессионального самоопределения обучающихся. Под позицией педагога автор понимает «устойчивую систему отношений человека к определённым сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках» [1]. Исследователи основ педагогической поддержки выделяют положения, определяющие развитие гуманистической позиции педагога: 1. Безусловное принятие ребёнка как личности. Преимущественное использование диалога в общении с ребенком. 2. Готовность оказать педагогическую поддержку в решении проблем. Формирование готовности принять поддержку взрослого. 3. Признание права ребенка на выбор, поступок, проявление

инициативы. 4. Умение оказывать поощрение и поддержку (вербальную, схематическую, практическую помощь). 5. Рефлексия.

По мнению ученых, предложивших формы, принципы и нормы педагогической поддержки, взаимодействие педагога и ребенка в рамках перечисленных выше положений всегда обеспечивает защиту интересов детей, работает на их развитие.

Для активизации деятельности школ в области профессиональной ориентации обучающихся на базе общеобразовательных организаций были открыты региональные инновационные площадки (РИП). Каждая РИП разрабатывала и внедряла свою модель ранней профориентации обучающихся: модели сетевого взаимодействия (школа – школа, школа – гимназия, школа – образовательный центр, школа – учреждение дополнительного образования, школа – вуз, школа – средне-специальное образовательное учреждение), школы полного дня, преемственности между начальной, основной и старшей ступенями образования. Одни школы меняли штатное расписание, включая в него специалистов по профессиональной ориентации для усиления деятельности РИП, другие вносили изменения в функциональные обязанности учителей, занятых в экспериментальной работе, третьи создавали новые структурные подразделения.

Анализ деятельности региональных инновационных площадок, созданных на базе школ и дошкольных образовательных организаций Воронежской области по направлению деятельности «Разработка и внедрение модели ранней профориентации обучающихся» позволил выделить три уровня педагогической поддержки: первый – представление возможности ознакомления с пулом наиболее распространённых профессий, второй – представление возможности углубления знаний по отдельным профессиям, третий – представление возможности погружения в освоение элементов отдельных профессий.

В деятельности региональных инновационных площадок педагогическая поддержка рассматривалась как возможность для обучающихся сделать первоначальный профессиональный выбор на основе изучения требований к интересующей их профессиональной деятельности и анализа результатов проб в разных её видах. В ряде образовательных учреждений (62%) уровни поддержки соответствуют определённой ступени образования: первый уровень – начальное образования, второй уровень – основное образование, третий уровень – старшая школа. Остальные 38% РИП используют формы, методы и средства в зависимости от поставленных целей независимо от ступени образования (табл. 1).

В программах исследования региональных инновационных площадок в Воронежской области, выбравших направление деятельности «Разработка и внедрение модели ранней профориентации обучающихся»,

поддержка включала реализацию индивидуальных маршрутов получения образования, наличие вариативной образовательной среды, интеграцию урочной и внеурочной деятельности, использование современных, в том числе, цифровых технологий в учебном процессе. Из нескольких вариантов инновационной деятельности разработку моделей профориентации в старшей школе выбрали 31,8% образовательных организаций, создавших РИП на своей базе.

Таблица 1

Уровни педагогической поддержки

Составляющие педагогической поддержки	Формы	Методы	Средства
1. Представление возможности ознакомления с пулом наиболее распространенных профессий	Экскурсии, встречи на предприятиях с мастерами производства	Рассказ, беседа, показ, анализ, сравнение, деловая игра	Использование цифровых образовательных ресурсов: презентации, видеофильмы
2. Представление возможности углубления знаний по отдельным профессиям	Урочная и внеурочная деятельность, мастер-классы	Игровая деятельность, изучение, исследование, обсуждение, выделение главного	Использование цифровых образовательных ресурсов: Zoom, Skype, ЯКласс и др.
3. Представление возможности погружения в освоение элементов отдельных профессий	Сетевое взаимодействие, практическая деятельность на предприятиях, в лабораториях вузов и СПО	Практическая работа, эксперимент, приобретение умений, деловая игра	Использование цифровых образовательных ресурсов: WorldSkills, Билет в будущее и др.

#### *Индивидуальные маршруты получения образования*

При разработке индивидуальных маршрутов профессионального самоопределение большое значение уделяется инициативе обучающихся. В толковом словаре Ожегова инициатива (фр. Initiative; от лат. Initium – начало) определяется как «почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость» [7, с. 247]. Аналогичный смысл слова инициатива имеет в энциклопедическом и других словарях. В общеобразовательных организациях поддержка инициативы в учебном процессе осуществляется за счет разработки индивидуального учебного плана, обеспечивающего «освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [6].

В общеобразовательной школе большое внимание уделяется познавательной и творческой инициативе обучающихся, позитивно

влияющей на результаты обучения, определены условия возникновения познавательной и творческой инициативы, к которым в большей степени относят занимательность учебной информации, пробуждающей живое воображение. В процессе введения индивидуальных маршрутов с учетом инициативы обучающихся разработаны программы практико-ориентированных и профессионально-ориентационных курсов, направленных на формирование и развитие гибких компетенций обучающихся. Реализация программ курсов осуществляется в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций-партнёров: школ, вузов, СПО, учреждений дополнительного образования. Третья часть учебных курсов по выбору (33,2%) в индивидуальных маршрутах обучающихся проводится силами организаций-партнёров. Профессиональная ориентация обучающихся в условиях сетевого взаимодействия осуществляется с использованием цифровых технологий. Естественно-научное и физико-математическое направления ранней профилизации включают курсы по математике, информатике с основами программирования, физике, биологии, химии, черчению: «Мир под микроскопом» (биология), «Экспериментальная биология», «Удивительная физика», «Юный химик», «Творческая мастерская» (математика), «Легоконструирование» (физика), «Программирование Flash», «Робототехника» и многие другие. Более 10 учебных курсов предлагается в каждой параллели 10-11-х классов на выбор. Занятия проводятся в урочной и в неурочной форме.

#### *Образовательная среда*

Идея индивидуализации деятельности ученика осуществляется через выбор ресурсов образовательной среды. Совместно с обучающимися в 22,4% школ созданы и оформлены сменные зоны самовыражения, включающие промежуточные продукты деятельности участников РИП: тематические вставки, доклады, презентации, мультфильмы, изделия, подготовленные в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. Образовательное пространство сменных зон включает «функциональные» стены, которые заполняются учащимися, отмечающими на них имеющиеся проблемы, новые идеи, достижения. Заметки, оставленные на «функциональных» стенах, позволяют формировать рабочие группы по интересам, состоящие из школьников разных возрастов и классов.

Мобильную часть образовательной среды составляет оборудование для организации деятельности обучающихся в рамках реализации учебного плана и плана внеурочной деятельности, а также индивидуальных активностей обучающихся: ноутбуки, мобильные варианты лабораторных и демонстрационных комплексов по различным предметам, естественно-научной цифровой лаборатории для проведения экспериментов в курсах естественных наук.

*Интеграция урочной и внеурочной деятельности в учебном процессе*

В рамках программы ученикам 8-11-х классов предлагаются краткосрочные интегрированные учебные и внеучебные курсы, позволяющие развивать УУД и метапредметные компетенции в различных видах деятельности (учебной, проектной, исследовательской, социальной). В качестве итоговых мероприятий проводятся сетевые образовательные события, включающие задания из разных областей знаний с обязательной рефлексией достижений и неудач.

*Использование современных, в том числе цифровых технологий*

Педагоги школы используют инновационные технологии, которые дают возможность освоения приемов и способов проектирования, моделирования, анализа, обобщения, синтеза, углубления изучаемого материала, освоение предметных компетенций на углублённом уровне: ТРИЗ-технологию, КЕЙС-технологию, STEM-технологию, активное обучение и др.

Автоматизированный (цифровой) эффективный механизм фиксации и обработки запроса участников образовательных отношений и механизм моделирования образовательной траектории участником образовательных отношений (на всех ступенях образования) позволяет формировать гибкие навыки Soft Skills: решать комплексные задачи, думать критически, творчески мыслить, работать в команде, формировать суждения и принимать решения, быстро переключаться с одной задачи на другую и «твёрдые» навыки Hard Skills, которые легко наблюдать, измерить и продемонстрировать, такие как умение решать математические задачи.

В процессе деятельности РИП выделены структурные компоненты педагогической поддержки в профессиональном самоопределении обучающихся: *диагностический*, построенный на наблюдении за учащимися с целью выявления отношения к выбранному направлению профессионального самоопределения, проблем в достижении целей профессионального самоопределения и других важных моментов индивидуального развития; *поисковый*, включающий механизм поиска причин, возникающих проблем и трудностей в профессиональном самоопределении; *эмоциональный*, имеет целью создание благоприятного эмоционального климата, построенного на основе взаимодействия между оказывающим помочь и принимающим ее. Подобраны компоненты педагогической поддержки самореализации школьника в профессиональном самоопределении: организационный, предполагающий создание условий для самостоятельной учебной деятельности обучающегося; компонент самоопределения в учебном материале, определяющий ситуацию выбора учебных заданий, относящихся к разным группам знаний; компонент погружения в

профессию, учитывающий особенности и стиль учебной деятельности каждого ученика.

В тоже время отмечаются проблемы, связанные с целеполаганием мероприятий, спланированных и предназначенных для решения задач профессиональной ориентации. В организации работы по профессиональной ориентации обучающихся ведущее значение имеют подходы к классификации образовательных целей. Знание этих подходов существенно облегчает процедуру формулирования цепочки: «образовательная цель – результат». Подробные обзоры различных классификаций образовательных целей сделаны в работах М.А. Чошанова. Сравнивая российскую и американскую педагогику: «Если в образовательной триаде: цель – процесс (средства) – результат советские и российские ученые наибольшее внимание уделяли среднему звену (процессу обучения), то американские педагоги достаточно досконально исследовали крайние звенья этой цепочки: цель и результат обучения» [8]. Действительно, исследование процесса целеполагания в деятельности школ по профессиональной ориентации обучающихся не всегда отвечает современным требованиям.

Как результат деятельности РИП, в 2021 г. определились с выбором профессии и поступили в СПО 31% девятиклассников, из них 53% из сельских школ. Среди одиннадцатиклассников сделали выбор и поступили в СПО 21% выпускников, из них 51% из сельских школ. В 2022 г. определились с выбором профессии и поступили в СПО 39% девятиклассников, из них 61% из сельских школ. Среди одиннадцатиклассников сделали выбор и поступили в СПО 22% выпускников, из них 45% из сельских школ.

Результаты федеральных исследований качества образования говорят о том, что вклад «твёрдых» навыков в профессиональную успешность составляет всего 15%. Остальные 85% – это метапредметные «гибкие» навыки. Индекс выявления, поддержки и развития профессиональных навыков молодежи колеблется в пределах 72–81 %. Рейтинг системы работы по самоопределению и профессиональной ориентации обучающихся в регионе составляет около 72% (26–28 место).

Результаты деятельности РИП рассмотрены на научно-практической конференции. В своих докладах представители РИП раскрывали особенности и этапы реализации моделей, обосновывали выявленные уровни, направления и компоненты педагогической поддержки, предлагали анализ статистических данных по поступлению выпускников школ в вузы и учреждения СПО. Таким образом, наличие системной педагогической поддержки образовательных организаций в работе по профориентации обучающихся позволяет отметить положительную динамику в поступлении выпускников 9-х и 11-х классов в организации среднего профессионального образования.

## Список литературы

1. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. №3. С. 40.
  2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. №3. С. 6–33.
  3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М.: УВЦ «Инновар», 1996. 72 с.
  4. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 352 с.
  5. Мудрик А.В. Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. №3. С. 62–65.
  6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (15.05.2019).
  7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
  8. Чошанов М.А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США // Педагогика. 2000. №4. С. 86–91.

## Об авторах:

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

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова), e-mail: popova1or@rambler.ru

## **PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE STUDENTS**

L.A. Obukhova<sup>1</sup>, O.A. Popova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Institute for the Development of Education named after N.F. Bunakov,  
Voronezh

<sup>2</sup>Tyer State University, Tyer

The article provides an analysis of the work of the regional innovation platforms carrying out research on the «Development and implementation of an early self-determination model for students» issue. The forms, methods and means used at different levels of pedagogical support for students in their professional self-determination are disclosed.

**Keywords:** pedagogical support, choice, opportunity, forms, methods, means, levels of support, directions of the career guidance.

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.046.4

Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.153

**ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ  
ДЛЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ**

**Р.Р. Анамова, Л.В. Быков, Д.А. Козорез**

ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)», г. Москва

Изучается проблема разработки новых подходов к подготовке кадров для высокотехнологичных предприятий и организаций. Предложены алгоритмы для прогнозирования будущих потребностей предприятия в реализации новых трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции работников. Предлагаются: алгоритм организации опережающей подготовки кадров по новым и обновляющимся профессиям, алгоритм формирования содержания дополнительных профессиональных программ опережающей подготовки на базе содержания новых квалификаций работников, схема проектирования дополнительных профессиональных программ опережающей подготовки. Приводятся примеры, иллюстрирующие предложенный подход, делаются выводы о его эффективности и возможном распространении на образовательные программы высшего образования.

**Ключевые слова:** *опережающая подготовка кадров, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, компетентностный подход, профессиональное обучение.*

*Введение*

Предпосылками необходимости опережающей подготовки кадров для высокотехнологичных предприятий служат появление новых технологий и нового оборудования, ускорение темпов роботизации производства, развитие цифровых технологий автоматизации проектирования и производства.

Конкурентоспособность производимой предприятием продукции и производительность труда на производстве напрямую зависят от его технологичности. На сегодняшний день непрерывная модернизация производства – это необходимое условие для поддержания и повышения его эффективности. При этом квалификация кадров должна соответствовать уровню технологичности производства [8]. В связи с этим вопрос алгоритма проектирования профессиональных программ и практической реализации обучения персонала в форме повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров предприятий и организаций всегда остается актуальным [1, 6].

Готовность работника к непрерывному повышению квалификации – это одно из наиболее распространенных требований

работодателя на рынке труда на сегодняшний день [11]. Развитие цифровой экономики ведет к появлению новых и обновлению (изменению) существующих профессий [10]. Темпы научно-технического прогресса настолько высоки, что система высшего образования не всегда успевает подготовить выпускников к постоянно изменяющимся требованиям рынка труда из-за несоответствия скорости обновления образовательных программ темпам развития технологий, а работодатели не успевают реагировать на трансформацию квалификаций работников и осуществлять оперативную переподготовку / повышение квалификации кадров. Выходом из сложившейся ситуации может стать механизм опережающей подготовки кадров для предприятий, при котором вузами будет осуществляться прогнозирование потребности в тех или иных компетенциях работников и – при необходимости – разработка дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации или профессиональной переподготовки) для их формирования (совершенствования). Под опережающей подготовкой кадров здесь и далее понимается формирование необходимых профессиональных компетенций в области внедряемых, нарождающихся или планируемых к внедрению средств производства, техники и технологий.

Под новыми (изменяющимися) профессиями и специальностями будем понимать не только те, которые отсутствуют в каких-либо федеральных перечнях, но и те, которые там присутствуют, но для конкретного предприятия или отрасли потребность в подготовке по ним и использовании появилась впервые [9]. Следует отметить, что новые профессии, как правило, возникают на стыке традиционных отраслей. Размытие границ отраслей промышленности и сегментов отрасли является текущей реальностью и обусловлено, на наш взгляд, эволюцией отраслей промышленности, что, в свою очередь, является следствием влияния внешней среды и распространения инноваций. В связи с вышесказанным способность подготовить кадры для выполнения не существовавших ранее трудовых функций на стыке нескольких отраслей является ключевым конкурентным преимуществом для работодателя (поскольку позволяет осуществить профессиональную переподготовку имеющегося персонала предприятия, сформировать у него принципиально новые компетенции и поднять производство на новый качественный уровень). В то же время способность подготовить кадры, владеющие инновационными технологиями, существенно повышает рейтинг осуществляющих такую подготовку вузов, поскольку повышает востребованность выпускников на рынке труда.

*Мировой опыт организации опережающей подготовки кадров по новым и изменяющимся профессиям*

Анализ систем опережающей подготовки в разных странах [7] показал, что изменение профессий носит постоянный, а не дискретный характер. При этом новые профессии появляются в классификаторах редко, а изменения в содержании существующих профессий происходят

регулярно: имеющиеся профессии наполняются новыми и изменяющимися квалификациями по мере возникновения новых технологий. Наиболее развитые страны Европейского Союза и США сформировали аналитические системы для выявления основных тенденций на рынке труда в части используемых и востребованных компетенций. На основе этих аналитических систем при помощи количественных и качественных методов осуществляется прогнозирование потребности в кадрах.

На уровне Европейского Союза вопросами опережающей подготовки кадров занимается Европейский центр по развитию профессионального образования (англ. European Center for the Development of Vocational Training). В рамках Европейского Союза ведётся работа по выявлению актуальных и перспективных компетенций, их согласование с рынком труда (англ. anticipating and matching skills), накоплен значительный методический опыт, в том числе в ходе реализации проекта Skills Panorama, в рамках которого анализируются системы выявления текущих и перспективных компетенций для локальных рынков труда и инструменты использования этих данных при формировании образовательной и трудовой политики в различных странах на государственном уровне [12].

В крупных компаниях США создана система непрерывного обучения рабочих и служащих для их адаптации к новым технологиям и новым формам организации труда [12]. Основой такого обучения является прогнозирование потребности в трудовых ресурсах, которое осуществляется на национальном и корпоративном уровнях (модель Чайза).

В Японии опережающая подготовка кадров отличается особым своеобразием: при отборе работников в меньшей степени, чем в других странах, обращают внимание на специальные знания, навыки и практический опыт, необходимый для немедленного выполнения своих должностных обязанностей, потому что специальное обучение в части приобретения конкретных производственных навыков и опыта происходит в самой организации [12]. Такой подход к подбору кадров обусловлен тем, что вся система работы с кадрами в крупных организациях Японии ориентирована на «пожизненный найм».

#### *Российский опыт организации опережающей подготовки*

Понятие «опережающая подготовка кадров» в отечественных нормативных документах используется еще со времен СССР. Государственным комитетом по труду и социальным вопросам Государственного строительного комитета СССР Министерства финансов СССР в 1988 г. было принято постановление об утверждении «Типового положения о порядке комплектования и опережающей подготовки кадров для строящихся, расширяемых, реконструируемых и технически перевооружаемых предприятий и производственных мощностей» [4]. В Российской Федерации задача опережающей подготовки кадров сформулирована в официальных документах Правительства и Министерства образования и науки России [5]. Так, в 2018 г. в субъектах Российской Федерации были созданы новые

институциональные единицы – центры опережающей профессиональной подготовки, призванные взять на себя функции в том числе опережающей подготовки кадров [7]. До 2024 г. в рамках федерального проекта «Образование» во всех регионах России планируется создать более 100 центров опережающей подготовки кадров, которые будут осуществлять мониторинг актуальных и прогнозных потребностей рынка труда, анализировать образовательные возможности региона и при необходимости инициировать создание в системе профессионального образования новых программ подготовки по востребованным компетенциям.

Анализ существующих подходов и систем, используемых при опережающей подготовке инженерно-технических кадров для нужд промышленности России, проведенный для монопрофильных городов [3], показал наличие трех традиционных моделей подготовки профессиональных кадров (региональные, отраслевые и вузовские) и четырех современных моделей: многоступенчатая подготовка, «инновационный университет», «корпоративный университет», «современная модель профессионального обучения».

Рассмотрим подробнее наиболее перспективные современные модели, представленные в [3].

Для модели «инновационный университет» можно выделить следующие достоинства: высокое качество фундаментальных и прикладных знаний за счет совмещения исследований, опытно-конструкторских работ и внедрения полученного инновационного продукта, что, в свою очередь, обеспечивает взаимодействие университета с внешней средой, позволяя университету реагировать на требования социально-экономической и производственной сфер. Недостатками модели являются: большая скорость изменений и самые большие риски ухода в тупиковые направления, которые не получат развитие.

Достоинством модели «корпоративный университет» является улучшение практической составляющей обучения студентов за счет взаимодействия образования и производства. Недостаток модели состоит в том, что такая профессионально-производственная подготовка обучающихся носит ограниченный рамками корпорации характер, и подготовленные по такой модели специалисты могут быть востребованы только в рамках самой корпорации.

Современная модель профессионального обучения обладает таким достоинством, как гибкость организационных структур, обеспечивающая свободу передвижения человека в образовательном пространстве. Методическая и организационная гибкость, а также ориентация на компетентностный подход в подготовке кадров обуславливают расширение сферы применения данной модели и ее развитие. Одна из форм развития данной модели – это модель образовательно-технологического кластера, описанная в [2, 15]. Такой кластер является структурой, позволяющей обеспечить координацию

всех образовательных структур региона, а именно совместную работу общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций с работодателями с использованием инновационных технологий и сетевого взаимодействия. Модель позволяет мотивировать обучаемых, способствует созданию у них профессиональной ориентации, осуществляет адресное повышения квалификации специалистов профессиональных образовательных организаций и создает условия для совместной с работодателями деятельности по подготовке кадров для промышленности региона.

Предлагается использовать современную модель профессионального обучения как основную для организации опережающей подготовки кадров.

Следует отметить, что в вопросе опережающей подготовки кадров Россия несколько отстает от зарубежных стран [3], что обусловлено, по-видимому, историко-политическими причинами (развал Советского Союза и смена плановой экономики на рыночную). В связи с этим актуальным является поиск наиболее эффективных методов организации опережающей подготовки кадров, и особенно это критично для высокотехнологичных предприятий.

Далее авторами будет предложен один из подходов к организации опережающей подготовки, основанный на современной модели профессионального обучения и прогнозировании трудовых действий, которые позволят работникам решать перспективные задачи в рамках трудовых функций.

#### *Методы*

Алгоритм организации опережающей подготовки кадров по новым и обновляющимся профессиям содержит следующие этапы: 1) выявление на уровне экспертов из представителей вузов и инновационных подразделений предприятий перспективных технологий («технологий будущего»); 2) формирование перечня возможных трудовых функций в рамках реализации технологий из п. 1; 3) формирование результатов обучения (знаний, умений и навыков), необходимых для выполнения трудовых функций из п. 2; 4) компетенции обучаемых, сформированные результатами обучения из п. 3, должны стать основанием для разработки программ переподготовки кадров (программ опережающей подготовки) в системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

Формирование содержания дополнительных профессиональных программ опережающей подготовки (далее – ДПП ОП) должно осуществляться на базе содержания новых квалификаций работников. Содержание новых квалификаций, в свою очередь, может быть определено тремя способами: 1) использование передового опыта зарубежных предприятий/стран, где перспективные технологии уже внедрены); 2) формирование квалификаций непосредственно предприятием, для которого осуществляется опережающая подготовка

кадров (на основании данных из внутренних источников: стратегии развития предприятия и отрасли, программы внедрения инноваций и т.п.); 3) формирование квалификаций научным и педагогическим сообществом на основании анализа тенденций развития науки и технологий, прогнозирования образования новых и трансформации существующих отраслей промышленности. Второй и третий способы могут быть применены, если востребованные квалификации еще нигде не описаны.

В этом случае компетентными экспертами (это могут быть как работники предприятия, так и представители научного и педагогического сообщества профильного вуза) формируется перечень новаций (технологий, оборудования, видов продукции, проектов), которые планируется внедрять, осваивать или реализовывать работникам перспективного производства. Далее осуществляется декомпозиция новаций на трудовые функции, а затем – на трудовые действия. После этого производится описание сути трудовых функций в виде необходимых результатов обучения (знаний, умений и навыков) и их трансформация в перечень необходимых работникам компетенций, формирование которых должно происходить в результате освоения работником дисциплин ДПП ОП.

На основании перечня компетенций, определенных экспертами, методистом ДПП ОП разрабатываются, а при необходимости согласовываются с экспертом из промышленности: структура, содержание, объем программы; оценочные средства и требования к процедуре оценки результатов освоения ДПП ОП; требования к материально-техническим, кадровым, методическим, информационным ресурсам, необходимым для реализации ДПП ОП; программы подготовки преподавателей ДПП ОП (при необходимости).

Для реализации ДПП ОП методистом ДПП ОП и кадровой службой потребителя программы согласовывается форма реализации ДПП ОП (очная, очно-заочная, заочная) и решается вопрос о возможности и целесообразности применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Приведем пример проектирования ДПП ОП профессиональной переподготовки работников конкретного предприятия.

Пусть на основании исследований, проведенных технологическими службами предприятия, научным подразделением вуза или отраслевого НИИ, предприятием запланировано внедрение в производство аддитивных технологий, а именно: ряд деталей из металлов, которые ранее выпускались с применением станков с ЧПУ, теперь должны будут изготавливаться с помощью установок аддитивного производства – 3D-принтеров. Для этих целей приобретено соответствующее оборудование (промышленные 3D-принтеры), сырье (металлический порошок для 3D-печати) и программное обеспечение (для технологической подготовки аддитивного производства и работы 3D-принтера).

Для внедрения новой технологии предприятию необходимо провести обучение персонала: организовать повышение квалификации или профессиональную переподготовку работников, которые будут задействованы в новых процессах производства, связанных с аддитивными технологиями, а именно:

- конструкторов, занимающихся трехмерным моделированием деталей, чтобы они могли адаптировать конструкцию выпускаемых предприятием изделий под аддитивное производство, а также корректно оформлять для этих изделий комплект конструкторской документации;
- технологов для их последующей работы с установками аддитивного производства и технологической документацией для аддитивного производства;
- инженеров-метрологов для их последующей работы в области контроля качества изделий аддитивного производства;
- инженеров, ответственных за проведение испытаний и исследований изделий, для их последующей проверки качества изделий аддитивного производства;
- руководителей подразделений предприятия, перед которыми будет поставлена задача определения концепции внедрения и развития аддитивного производства.

Все поставленные задачи можно решить посредством разработки одной ДПП ОП профессиональной переподготовки, спроектированной по модульному принципу, дисциплины которой могут быть реализованы как самостоятельные программы повышения квалификации. В зависимости от набора компетенций, необходимых тому или иному работнику, формируется набор модулей для программы профессиональной переподготовки / повышения квалификации. Порядок проектирования программ профессиональной переподготовки по модульному принципу, а также преимущества данного подхода были подробно описаны авторами в [13, 14].

#### *Результаты и обсуждение*

Таким образом, авторами для решения проблемы организации опережающей подготовки кадров предприятия предложена следующая схема проектирования ДПП ОП:

- выявление перечня трудовых функций и трудовых действий, которые необходимо освоить действующим работникам предприятия;
- формулировка новых компетенций работников;
- формирование модулей, обеспечивающих освоение этих компетенций;
- формирование для каждой категории работников своего набора компетенций для освоения;
- формирование содержания ДПП ОП для каждой категории работников из модулей, обеспечивающих освоение необходимых им компетенций.

Предложенная схема осуществлена на практике при реализации дополнительных образовательных программ в Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете), прошла успешную апробацию на ряде ведущих высокотехнологичных предприятиях авиационной и ракетно-космической промышленности.

Эффективность предложенного подхода обусловлена компетентностным подходом к проектированию ДПП ОП, учетом новых трудовых функций и новых трудовых действий при формулировании компетенций; максимальным учетом рекомендаций экспертов по развитию новых технологий и потребностей предприятия при проектировании ДПП ОП; возможностью использовать модули, входящие в одну ДПП ОП, для опережающей подготовки различных категорий работников, задействованных в одном технологическом процессе.

#### *Выводы и заключение*

Тема опережающей подготовки кадров становится более актуальной в последние годы в связи с ускорением научно-технического прогресса. Анализ литературных источников и нормативных документов показал, что Россия отстает в этом вопросе от зарубежных стран. Наиболее остро вопрос опережающей подготовки кадров стоит для высокотехнологичных предприятий. В статье рассмотрен пример организации опережающей подготовки кадров для предприятия, внедряющего новые технологии в производство (на примере аддитивных технологий). Дополнительная профессиональная программа опережающего обучения действующих работников предприятия строится по модульному принципу, что позволяет осуществлять обучение различных категорий работников по одной программе с разным набором модулей. Это помогает оптимизировать временные и финансовые затраты на обучение за счет рационального формирования учебных групп и сокращения трудоемкости разработки дополнительной образовательной программы. При этом содержание ДПП ОП максимально учитывает новые трудовые функции и новые трудовые действия, которые предстоит выполнять работникам, за счет применения компетентностного подхода при ее формировании.

Предложенный подход к разработке дополнительных образовательных программ для опережающей подготовки кадров может быть использован и для основных образовательных программ (ООП) высшего образования (ВО). Например, возможна ежегодная актуализация ООП ВО путем корректировки формулировок входящих в нее компетенций. Новые формулировки компетенций для ООП конкретного профиля подготовки (специализации) должны базироваться на прогнозной оценке востребованности трудовых функций (трудовых действий) для представителей профессий данного профиля (специализации) на ближайшие 3–5 лет.

## **Список литературы**

1. Журавлева М.В. Система опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтегазохимического комплекса: на примере Республики Татарстан: дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2012. 497 с.
2. Касаткина Н.Э., Красношлыкова О.Г., Руднева Е.Л., Семенкова Т.Н., Леванова А.Е. Опережающая система подготовки кадров для региона в образовательных и профессиональных организациях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 15–20.
3. Лизунков В.Г., Морозова М.В., Захарова А.А. Анализ подходов и систем, используемых для опережающей подготовки инженерно-технических кадров для промышленности в условиях монопрофильных городов в России и за рубежом // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29217> (дата обращения: 29.01.2023).
4. Лукин Г.И., Фролков А.И. Исследование проблемы планирования опережающей подготовки кадров в крупной компании в условиях ее технологического обновления // Инновационная экономика: материалы III Междунар. науч. Конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 76–82. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/econ/archive/218/8590/> (дата обращения: 29.01.2023).
5. Об утверждении методических рекомендаций о создании и функционировании центров опережающей профессиональной подготовки (Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 28 февраля 2019 года № Р-16). URL: <https://docs.cntd.ru/document/554207472#7DE0K7> (дата обращения: 21.01.2023)
6. Оценка системы подготовки инженерно-технических кадров: материалы комплексного исследования потребностей крупнейших региональных работодателей / под общ. ред. Л.Н. Банниковой. Екатеринбург: УрФУ, 2016. ООО «Издательский дом «Ажур» 2016. 272 с.
7. Опережающая подготовка кадров в России и за рубежом: сравнительный анализ систем и лучших практик опережающей подготовки кадров по новым и обновляющимся (изменяющимся) профессиям. Режим доступа: <https://bc-nark.ru/media/documents/Satdukov%20operezh%20podgotovka.pdf> (дата обращения: 29.01.2023).
8. Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов WorldSkills: сб. материалов Межрегиональной научно-практической конференции (26–27 марта 2018 г., Москва, ГАОУ ВО МГПУ). М.: МГПУ, ООО «АПриор», 2018. 126 с.
9. Рекомендации для работодателей по организации опережающей подготовки кадров по новым и обновляющимся (изменяющимся) профессиям. URL: [https://bc-nark.ru/media/documents/Recomend\\_operezh\\_podgotovka.pdf](https://bc-nark.ru/media/documents/Recomend_operezh_podgotovka.pdf) (дата обращения: 18.11.2021).
10. Рогалев Н.Д., Табачный Е.М., Абрамова Е.Ю. Комплексная система опережающей подготовки кадров для модернизации и инновационного развития важнейших отраслей национальной экономики // Инновации. 2021. № 3 (161). С. 68–73.
11. Сербиновский Б.Ю., Гаврилюк Г.В., Дымова М.Н. Опыт развития вузовской системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров предприятий и организаций // Политехнический сетевой электронный

- научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2011. № 73. С 255–282.
12. Фролков А.И. Анализ отечественного и зарубежного опыта опережающей подготовки кадров // Журнал правовых и экономических исследований. 2015. № 3. С. 188–191.
  13. Aircraft industry staff retraining as a part of vocational education in the Russian Federation Anamova, R.R., Bykov, L.V., Kozorez, D.A. // TEM Journal. 2019. V. 8(3). P. 978–983.
  14. Anamova R.R., Bykov L.V., Kozorez, D.A. Algorithm for designing professional retraining programs based on a competency approach // Education Sciences. 2020, V. 10(8): 191. P. 1–9.
  15. Transforming Education. Design & Governance in Global Contexts / eds. L. Benade, M. Jackson. Singapore: Springer, 2018. P. 183–197. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5678-9>.

*Об авторах:*

АНАМОВА Рушана Ришатовна – кандидат технических наук, доцент кафедры «Инженерная графика» Института общеинженерной подготовки, начальник отдела учебно-методического обеспечения дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»; 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 4; e-mail: anamova.rushana@yandex.ru

БЫКОВ Леонид Владимирович – кандидат технических наук, доцент, начальник Управления дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»; 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 4; e-mail: bykovlv@mai.ru

КОЗОРЕЗ Дмитрий Александрович – доктор технических наук, профессор, проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»; 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 4; e-mail: kozorezda@mai.ru

## **ANTICIPATING TRAINING FOR HIGH-TECH ENTERPRISES**

**R.R. Anamova, L.V. Bykov., D.A. Kozorez**

Moscow Aviation Institute, Moscow

The article examines the problem of developing new approaches to personnel training for high-tech enterprises and organizations. Algorithms are proposed to predict the future needs of the enterprise in the implementation of new labor actions within the generalized labor function of employees. The following are proposed: an algorithm for organizing anticipating training in new and updated professions, an algorithm for forming the content of additional professional anticipating training programs based on the content of new qualifications of employees, a scheme for designing additional professional anticipating training programs. Specific examples are provided to illustrate the proposed approach, and conclusions are drawn about its effectiveness and possible expansion to the primary educational programs of higher education.

**Keywords:** *anticipating training, advanced training, professional retraining, competence-based approach, professional development.*

Принято в редакцию: 09.01.2023.

- 162 -      Подписано в печать: 31.01.2023.

УДК 811.112.2'42  
Doi: 10.26456/vtapsyped/2023.1.163

## **ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**С.Ю. Воскресенская**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматривается комплекс дидактико-методических вопросов организации обучения анализу художественного текста в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка (немецкий)»; обосновываются критерии отбора текстов для аналитического чтения, описываются типы заданий к ним. Процесс обучения строится с учетом дидактических принципов наглядности, доступности, сознательности и активности, связи теории с практикой. Ключевым формируемым умением является умение ставить вопросы к тексту. Для достижения данной цели обучающийся должен знать законы построения текста, особенности жанра, уметь выявлять интенции автора и т.п.

**Ключевые слова:** *аналитическое чтение на иностранных языках (немецком языке), компетентностный подход, принципы дидактики, методы дидактики, рефлексия.*

**Введение.** Анализ текста, или аналитическое чтение (здесь мы употребляем их как синонимичные понятия), является модулем дисциплины «Практикум по КРО первого иностранного языка» наряду с такими модулями, как «Общественно-политическая и деловая лексика», «Художественная культура Германии», «Практическая грамматика», «Домашнее чтение», «Перевод». Анализ текста преподается на факультете иностранных языков и международной коммуникации (далее – ИЯиМК) Тверского государственного университета на 3 и 4 году обучения бакалавров по направлению подготовки 45.03.03 Лингвистика. В рабочей программе дисциплины определено, что «обучение практическому немецкому языку в рамках направления "Лингвистика" имеет своей целью подготовку специалиста в сфере бытового и профессионального общения, отвечающего уровню развития европейского и мирового сообщества, условиям активного общения национальностей и национальных культур» [9]. Освоение дисциплины подразумевает формирование компетенций ОК-3, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8, ПК-23. Студент, освоивший эти компетенции, должен уметь грамотно и логично излагать свои мысли на иностранном языке на уровнях В2, С1 «Общеевропейского стандарта владения иностранным языком».

Модуль «Аналитическое чтение» предполагает освоение компетенций ОПК-3, ОПК-6, ОПК-7, а именно «совершенствование

© Воскресенская С.Ю., 2023

навыков грамотной, выразительной и стилистически адекватной письменной и устной речи, отвечающей основным параметрам логичности, связности, аргументированности и доступности; совершенствование навыков лингвистической интерпретации художественного текста» [9].

Таким образом, анализ текста оказывается прикладной дисциплиной. Анализировать можно тексты любых функциональных стилей, но на факультете ИЯиМК Тверского государственного университета сложилась традиция отдавать предпочтение именно художественным текстам в силу их смысловой глубины и потенциала для интерпретаций. Поэтому, говоря далее об анализе текста, мы будем иметь в виду анализ художественного текста, причем именно лингвистический анализ. Хотя лингвистический анализ художественного текста – это серьезная научная дисциплина, в преподавании иностранного языка он применяется не столько ради науки, сколько ради обучения языку. Неслучайно анализ текста включен в экзамен по дисциплине: он позволяет проверить, хватает ли студенту лингвистических знаний и кругозора, чтобы понять текст, развито ли у него логическое мышление, чтобы своими словами обобщить и выразить смысл прочитанного, в достаточной ли мере он изучил понятийный аппарат, чтобы грамотно употреблять стилистические и литературоведческие термины? Анализ текста выгодно отличается от пересказа в том плане, что требует при выстраивании ответа применения логических операций, использование которых показывает, понят ли текст адекватно. Экзаменационное задание обычно предполагает анализ текста по следующему плану.

I. Введение. Информация о произведении и авторе.

II. Основная часть. Краткая передача содержания, тип рассказчика, его отношение к персонажам, перспектива повествования, характеристика персонажей, стилистические средства, создающие образность текста.

III. Заключение. Проблема, идея произведения, отклик у читателя.

Студенту предлагается кратко сформулировать содержание текста, определить тип рассказчика, его отношение к персонажам, проанализировать стилистические средства, высказаться по проблеме произведения. В общем и целом, план анализа художественного текста примерно одинаков для студентов филологических специальностей, но на факультете ИЯиМК он имеет свою специфику: анализ текста на иностранном языке не является полноценным научным исследованием текста, скорее это краткая интерпретация с элементами анализа, так как приоритетом является обучение языку. Поэтому основная трудность состоит в том, чтобы научить студентов грамотно и логически верно составлять мнение о прочитанном тексте с учетом его жанровых и стилистических особенностей. Так как студент ограничен во времени, объем его высказывания будет достаточно скромным – около 2 минут устной речи. Поэтому акцент делается на умение выделить главную информацию, определить основные характеристики текста, выявить наиболее яркие средства создания образности. Чтобы ориентироваться в

незнакомом тексте на иностранном языке, студенту необходимы особые знания и умения. Поэтому при выборе текстов для анализа и разработке упражнений к ним должны учитываться цели обучения и его специфика.

*Обзор литературы и методология.* Так как аналитическое чтение на иностранном языке находится на стыке двух наук – лингвистики и лингводидактики, его теоретическую базу составляют исследования лингвистов и дидактиков. Лингвостилистическим анализом художественного текста занимались такие известные русские филологи, как Л.В. Щерба, М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Ю.М. Лотман, Г.И. Богин. Среди русских германистов, занимавшихся интерпретацией художественного текста, нужно назвать имена Э.Г. Ризель, Т.И. Сильман, М.П. Брандес. В методическом плане интересны труды лингвистов, преподающих анализ текста в учебных заведениях и составляющих учебные пособия и практикумы в настоящее время, это А.Б. Есин, Л.А. Мосунова, Т.В. Жеребило, В.А. Маслова и др. Принципы лингводидактики были сформулированы Н.М. Шанским, И.И. Халеевой, Н.Д. Гальской, Л.В. Московкиным.

В качестве теоретических методов исследования использовались: анализ научной литературы; изучение педагогического опыта по теме исследования, метод классификации. В качестве эмпирических методов исследования использовались методы наблюдения и интроспекции.

*Результаты и материалы исследования.* Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке дидактико-методических основ преподавания аналитического чтения в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка (немецкий)» в языковом вузе.

Целью исследования являются определение критерии подбора текстов и выработка дидактико-методически обоснованного алгоритма работы с текстом на занятиях по аналитическому чтению.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи: определить критерии подбора текстов, выделить этапы работы с текстом, разработать типы заданий, привести соответствующие дидактико-методические обоснования.

Обучение аналитическому чтению должно основываться на принципах общей дидактики (принципах наглядности, доступности, сознательности и активности, связи теории с практикой). Основными методами обучения являются такие общедидактические методы, как метод дискуссии, метод эвристической беседы, метод создания ситуаций эмоционально-нравственных переживаний и создания ситуаций апперцепции, методы устного и письменного контроля.

Преподавание анализа текста предусматривает знакомство с понятийным аппаратом анализа (литературоведческими терминами), подбор текстов и разработку заданий к ним. Работа с текстом состоит из нескольких этапов. Перед чтением текста студентам рекомендуется ознакомиться с краткой биографией автора и историческим контекстом произведения. Это значительно повышает эффективность работы с

текстом и методически обосновано: «в методической практике обучения литературе наиболее продуктивным и целесообразным представляется сочетание двух подходов – имманентного и контекстуального. Эти подходы охватывают практически все основные литературоведческие методы и способствуют целостному и адекватному пониманию текста» [1, с. 30].

Для формирования необходимого понятийного аппарата по аспекту «Аналитическое чтение» вводятся следующие понятия: понятие текста и функциональных стилей, понятие художественного текста, понятие жанра, понятие интерпретации художественного текста, виды анализа художественного текста (литературоведческий, лингвостилистический), виды лингвистического комментирования художественного текста (полное, выборочное), автор, персонажи, читатель, художественный образ, образность, стилистические средства создания образности.

Подбор текстов для анализа – важный этап в оформлении дидактико-методического «корсета» дисциплины. Очевидно, что на выбор текстов сильно влияют предпочтения преподавателя, но имеется ещё ряд критериев, обусловленных дидактическими соображениями и прежде всего принципом доступности, который «заключается в том, что доступность не должна подменяться легкостью, обучение не должно обходиться и не может обойтись без напряжения умственных сил учащихся. Процесс обучения должен быть посильным для изучающих язык. Доступность определяется рядом факторов: соблюдением принципов дидактики, отбором содержания материала, использованием более эффективной системы его изучения и более рациональных методов работы, мастерством самого преподавателя» [10, с. 80].

Из всего многообразия художественных текстов на иностранном, в нашем случае, немецком языке мы выбирали тексты, отвечающие следующим критериям.

1. Автор произведения – немецкоязычный, желательно известный. Перевес при подборе текстов часто оказывается у немецких писателей, но представляется полезным включать в подборку австрийских и швейцарских авторов. Знакомство с текстами различных авторов углубляет знания студентов по смежной дисциплине «История литературы стран первого иностранного языка (немецкий язык)» и расширяет их кругозор.

2. Отношение текста к исторической действительности. Является желательным тот факт, чтобы художественный текст имел отношение к событиям, сыгравшим значительную роль в истории немецкоговорящих стран. Это создает дополнительные точки пересечения между дисциплинами «История и география стран первого ИЯ», «История мировой культуры» и помогает осмысливать историю с помощью культуры, в нашем случае с помощью литературного наследия.

3. Проблема. Оптимально воспринимаются тексты с ярко выраженной проблемой. При этом проблема должна быть близка или хотя бы понятна обучающемуся (студенту бакалавриата). Это позволяет создавать на занятиях ситуации эмоционально-нравственных переживаний и ситуаций

апперцепции, что стимулирует интерес к обучению. Здесь также важна аксиологическая составляющая произведения: литература и искусство «формируют личность человека, влияя на его систему ценностей, исподволь учат его мыслить и чувствовать» [2, с. 6]. Классические произведения в буквальном смысле проверены временем, в то время как современная литература, на наш взгляд, не всегда «сеет разумное, доброе, вечное». Не секрет, что в настоящее время во многих странах Запада искусство в значительной мере направлено на распространение ценностей, противоречащих ценностям христианства, которое веками определяло развитие европейской и русской культур. Это противоречие находит отражение и в литературе (к примеру, в дискуссиях о гендерной идентичности). Мы имеем дело с ситуацией, когда тексты, считающиеся прогрессивными в западной культуре (позволим себе такое обобщение) неприемлемы в образовательных учреждениях Российской Федерации. Поэтому межкультурная коммуникация в этом случае заходит в тупик: реальность такова, что принятие ценностей друг друга не всегда возможно, и важно это осознавать и учитывать при подборе произведений для анализа.

4. Жанр произведения. Чем разнообразнее в жанровом отношении будет подборка текстов, тем увлекательнее и многограннее будет работа с ними. Здесь также имеют место точки пересечения с дисциплиной «История литературы стран первого иностранного языка (немецкий язык)».

5. Объем произведения. В условиях постоянно убыстряющегося темпа жизни преимущество получают короткие жанры. Это дает возможность познакомить студентов с разными авторами разных эпох, не перегружая их объемными текстами.

6. Трудность текста в языковом плане. Чем старше текст, тем более труден он для студента. Гейне, Гёте, Шиллер, Лессинг – имена, еще знакомые изучающим немецкий язык, но мало кто берется за чтение их произведений. Каждому новому поколению становится всё труднее воспринимать классические тексты даже на родном языке, не говоря уже об иностранном. Кроме того, многие классические произведения в смысловом плане раскрываются читателю лишь в зрелом возрасте. Но и многие современные тексты могут стать загадкой из-за использования в них специфической лексики (диалектизмы, жаргонизмы, неологизмы).

Таким образом, за рамками дисциплины остаются самые разные тексты: переводы на немецкий язык иноязычных авторов, произведения жанров фэнтези и фантастики, тексты, провокационные в моральном плане, тексты, написанные на диалектах... Поэтому представление о немецкоязычной литературе, которое мы сообщаем студентам, информативно, но не претендует на полноту и объективность.

Подбор текстов – лишь часть работы по дидактизации процесса аналитического чтения в вузе. Тексты сопровождаются заданиями, направленными на раскрытие смысла. Э.Р. Когай отмечает: «Цель лингвостилистического анализа художественного текста – выявление и подробное описание роли и функции языковых средств разных уровней в

организации и выражении идеино-тематического содержания произведения» [5, с. 55]. Но при том, что постановка цели ясна, достижение её сопряжено с серьёзными трудностями. Дело в том, что при разборе текста «понимание движется от целого к частям, т.е. анализом филолог занимается тогда, когда общий смысл текста ему ясен» [5, с. 55]. На практике же выясняется, что общий смысл текста студентам ясен далеко не всегда. Обучающиеся нередко не могут с ходу не то, чтобы высказаться об его проблеме или идее, но и определить тему. С такими затруднениями сталкиваются многие преподаватели. Причины называются разные. А.Б. Есин утверждает, что «беда практического литературоведения» состоит в том, что «ни студентов, ни учителей никто толком не учит самостоятельно разбираться в незнакомом художественном тексте» [2, с. 3]. Истоки проблемы он видит в особенностях преподавания литературы: «Традиционно в нашем изучении и особенно преподавании литературы больше внимания уделяется объективной стороне, что, несомненно, обедняет представление о художественном произведении. Кроме того, здесь может произойти и своего рода подмена предмета исследования: вместо того, чтобы изучать художественное произведение с присущими ему эстетическими закономерностями, мы начинаем изучать действительность, отраженную в произведении, что, разумеется, тоже интересно и важно, но не имеет прямой связи с изучением литературы как вида искусства» [2, с. 4–5].

Л.А. Мосунова объясняет ухудшение аналитических способностей молодых людей тем, что они меньше читают в целом, и тем, что литература стремительно теряет в качестве: «Последствия отношения к чтению как форме потребления мы ощущаем в полной мере. В результате установки на чтение как отдых и упрощение идёт отторжение молодежи от подлинного чтения. Из-за непонимания глубинных смыслов классической художественной литературы не реализуется её нравственно-ценностный потенциал, преграждается источник трансляции общечеловеческих смыслов и ценностей. Происходит консервация инфантильных, примитивных структур сознания и тормозятся процессы личностного роста» [7, с. 6].

Приведенный вердикт неутешительный. Но здесь важна мысль, что чтение само по себе – непростой процесс. Л.А. Мосунова рассматривает «чтение как деятельность в целом, чтение как общение и чтение как акт творчества» [7, с. 7]. Исследователь приходит к выводу, что чтению как осмысленной деятельности нужно обучать и особенно подчеркивает задачу «осознания роли осмысленного чтения в развитии смысловой сферы», чтобы выработать «практические навыки смыслового анализа художественных произведений» [7, с. 7]. Поэтому и при анализе текста не обойтись без системы упражнений, стимулирующих рефлексию обучающихся.

Работа с текстом включает в себя несколько этапов. Первый этап – чтение текста. Особое значение придается медленному чтению. Л.В. Зыкова, преподаватель русского языка, отмечает: «Единственное, что можно противопоставить бездумному потреблению информации – это медленное

чтение. Последние годы двадцатого века особое распространение получила так называемая школа быстрого чтения, где обещали научить читать по несколько сотен произведений в течение короткого времени, а в традициях школьного изучения литературы характерно слово "проходили", не секрет, что чаще всего учащиеся "проходят мимо". Техника "медленного чтения" предполагает серьёзную и более ответственную работу с текстом, это, по сути, глубокое, комплексное погружение» [4, с. 44].

Н.Л. Ермакова разделяет это мнение: «Лингвистический анализ художественного текста может быть разной глубины и проникновения, но тот научный поиск, которым он является, всегда начинается с замедленного чтения литературного произведения под лингвистическим "микроскопом". Оно выявляет неясные и трудные места текста, наиболее горячие его коммуникативные точки, его индивидуальные особенности как художественного единства» [3, с. 41].

Чтение текста на иностранном языке замедляется естественным образом – в силу языковых трудностей, которые нужно преодолевать при чтении незнакомого текста. Наибольшей концентрации внимания позволяет добиться выразительное чтение вслух. Но оно требует основательной подготовки и не одной попытки прочтения. Если текст объемный, его чтение может занять большую часть занятия, что не всегда целесообразно. Поэтому иногда можно ограничиться чтением наиболее выразительных мест. Отрывки текста может выбрать преподаватель, или предоставить этот выбор студентам. В последнем случае будет интересно сравнить выбранные отрывки и предложить студентам обосновать выбор. Ещё один вариант работы с текстом на первом этапе – прослушивание качественной фонозаписи, сделанной носителем языка. При этом студенты слушают аудиофайл, следя за письменным текстом, что способствует формированию компетенции ОПК-3 (знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования иностранного языка). К текстам можно подбирать иллюстрации в соответствии с принципом наглядности. Особенно увлекательен подбор иллюстраций к лирическим текстам.

Второй этап – перевод текста на русский язык. Причем желателен не черновой подстрочный, а адекватный литературный перевод, равный оригиналу по выразительности. Текст, предлагаемый для анализа, не должен оставлять читателя равнодушным, лучше всего, если он вызывает сильный эмоциональный отклик (положительный или отрицательный), что в свою очередь рождает желание разобраться в своих чувствах и в самом тексте. Плохой же перевод способен разрушить впечатление от текста, а этого допускать нельзя. Кроме того, сравнение оригинала и перевода является мощным стимулом к пониманию текста. Поэтому на занятиях ради экономии времени студентам можно предложить готовые качественные переводы. Но и работа в группе над совместным переводом тоже приносит свои плоды. Так же нужно учитывать, что перевод потребует времени, поэтому объем текста должен быть посильным для студентов.

Третий этап – осмысление прочитанного в соответствии с принципом сознательности. Перевод, как показывает практика, всё ещё не гарантирует глубокого понимания текста. Поэтому на данном этапе практикуется обсуждение текста в группе, что позволяет направить мысли учащихся в нужное русло. Так как обсуждение ведется преимущественно на иностранном языке, это способствует формированию компетенции ОПК-7 (способности свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации).

Важным подготовительным этапом в осмыслении прочитанного текста является краткая передача содержания. В традиции немецкого аналитического чтения передача содержания (нем.: *Inhaltsangabe*) не равнозначна пересказу, так как должна быть сверхкраткой, и предполагает высокую степень обобщения прочитанного. Обычно итоги обобщения оформляются в настоящем времени *Präsens* с соблюдением нейтрального стиля, что требует от студентов умения различать регистры стилей. Передача содержания может проходить как в форме индивидуальной работы, так и групповой. Иногда полезно включить в процесс состязания: кто уложится в наименьшее количество фраз, передав при этом общий смысл текста? Эти задания способствуют формированию умения выделять главную информацию и обобщать её (компетенции ОК-7 и ОПК-7).

Обсуждение текста предполагает постановку вопросов. Идейное содержание текста обычно раскрывается лишь после анализа его элементов и установления связей между ними. Наводящие вопросы преподавателя могут помочь обнаружить эти связи. Но тут мы сталкиваемся со следующей проблемой. Преподаватель может составить вопросы к каждому тексту и получить приемлемый результат в виде ответов на них, но научатся ли студенты формулировать вопросы самостоятельно? Ведь все тексты разные. Например, следующие вопросы применимы лишь к одному единственному тексту и будут бесполезны для другого: «1. От какого лица организовано повествование? Какое влияние это оказывает на восприятие художественного текста? 2. Каким вы представляете природное пространство, читая первый абзац текста? Покажите роль обобщающего слова и однородных членов, стоящих при нем. Какова роль однородных придаточных? 3. С кем себя сравнивает герой произведения и почему?» [11, с. 10].

В одном произведении нужно обратить внимание на описание природы, в другом на метафору, в третьем на смену перспективы. У нас нет и не может быть шаблона, который можно было бы применить к любому тексту, чтобы понять его. Поэтому студент должен сам научиться задавать вопросы к тексту и искать ответы на них. Но вопросы могут быть разные. Так, вопрос «А чем болел главный герой?» в анализе притчи «*Neapel sehen*» Курта Марти не поможет нам продвинуться в понимании текста, так как для жанра притчи важен факт болезни персонажа (причем коренящийся в духовном конфликте), но не

медицинский диагноз. Поэтому задание «Задайте вопросы к тексту», без сомнения, полезно для развития мысли, но не решит проблему самостоятельного анализа текста. Но такое задание будет эффективно, если сопровождается коллективным обсуждением предложенных вопросов.

Для того чтобы правильно задавать вопросы, нужно осознать, что художественный текст – это манипуляция сознанием. Он убеждает. Он содержит в себе систему ценностей. Он не нейтрален в аксиологическом отношении. Это прекрасно иллюстрирует следующее стихотворение Л.И. Ошанина:

«Литература – это исповедь.  
Под видом исповеди – проповедь.  
Для тех, кого мы любим – заповедь.  
Для тех, кто ненавистен – отпovедь» [8].

Поэтому чрезвычайно важен при анализе текста образ рассказчика. Для студентов часто оказывается откровением, что у рассказчика есть личность и что рассказчика нельзя идентифицировать с автором. Разницу между автором и рассказчиком хорошо иллюстрируют произведения, повествование в которых ведется, например, от лица животного или даже предмета. Поэтому ряд заданий должен быть направлен на выявление характера рассказчика, его ценности и его отношение к персонажам: кто рассказывает, вызывает ли рассказчик симпатию у читателя, на сторону какого из персонажей он становится, в чем хочет убедить нас? Разворачивать цепочку вопросов можно и от непосредственной реакции студентов на текст: какие чувства он вызывает и почему, что вас задело, возмутило, растрогало в процессе чтения? Как говорит А.Б. Есин, «наши чувства и мысли и есть тот "термометр", которым мы измеряем накал пафоса, те "весы", на которых взвешиваем идеи, тот "вольтметр", которым определяем напряжение в различных точках сюжета» [2, с. 13]. Например, при обсуждении параболы «Vor dem Gesetz» Франца Кафки одна из студенток призналась, что её возмутило бездействие персонажа, и объяснила своё чувство страхом бесцельно прожить жизнь. Так дискуссия создает ситуацию эмоционально-нравственных переживаний, вызывающих рефлексию. Внимательный читатель, раздумывая над вымыслом, познает себя. Осмысление текста предполагает развитие у учащегося критического мышления: «Когда читатель начинает давать себе отчет в испытанных эмоциях – это уже первый шаг к научному анализу. Второй и решающий шаг делается тогда, когда по поводу своих впечатлений литературовед задает вопрос: что они значат? почему возникли? и – самое главное! – верны ли они, соответствуют ли самому произведению, являются более или менее точным его отражением или лишь выражением собственного внутреннего мира по поводу произведения и в связи с ним?» [2, с. 13].

При обсуждении впечатлений от текста важно исследовать свои реакции в привязке к тексту, так как студенты часто совершают логическую ошибку, описывая свои ассоциации, приводимые на

отдельные слова, без учета контекста. Поэтому на данном этапе нужно учить логике доказательства «Я думаю так, потому что ...».

Поскольку мысль в нашей ситуации нужно выразить на иностранном языке, четвертый этап работы с текстом предполагает изложение осмысленного на немецком языке с закреплением необходимой лексики (ОПК-6). Это могут быть задания разных типов: ответ по образцу с элементами выбора, подстановочные упражнения, задания на перевод, комментарий определенного места в тексте, полный или выборочный анализ произведения в письменном виде. Наиболее трудоемкое задание – домашняя письменная работа – обычно имеет объём около 500 слов. Эссе такого объема не может являться полноценным анализом, но здесь мы исходим из принципа доступности: задание на иностранном языке должно быть посильно для студента, а больший объём значительно увеличивает уровень сложности. В.М. Шакlein предостерегает: «Обычно принцип доступности нарушается по следующим причинам. 1. Учебный материал недоступен учащимся по своей глубине (много абстрактных рассуждений), в результате чего учащиеся не могут понять сути изучаемого материала. 2. Материал недоступен по объему: учащиеся не успевают осмыслить соответствующее количество материала и усваивают его поверхностно. 3. Материал может быть недоступен и из-за физического перенапряжения учащихся. Имеется в виду не только усталость студента, но и перенапряжение на занятиях, при выполнении домашних, дополнительных заданий и т.п.» [10, с. 80–81].

В обучении анализу текста на иностранном языке преподавателю неизменно приходится сталкиваться с дилеммой: обучение языку требует закрепления языковых навыков – регулярного повторения определенной лексики по той или иной теме и грамматических конструкций, но при анализе текста такого регулярного повторения одних и тех же фраз быть не должно, так как результатом качественного глубокого анализа является уникальный текст о тексте. В языковом плане анализ текста помогает скорее расширить, чем закрепить словарный запас. По этой причине он особенно труден для студентов, ориентированных больше на заучивание материала, чем на продуцирование собственного высказывания. Поэтому особое значение приобретают задания творческого характера, реализующие дидактические принципы сознательности и активности. Как показывает наш опыт преподавания, такие задания находят у студентов особый отклик. Возможность почувствовать себя творцом приносит удовольствие, повышающее внутреннюю мотивацию и вносящее разнообразие в учебный процесс. Студентам можно предложить сочинить короткую историю, стихотворение в жанре хокку (этот жанр предпочтителен тем, что не требует от студента борьбы с рифмой и ритмом, но даёт возможность поэкспериментировать с образностью). Чтение вслух собственных текстов и обсуждение в группе впечатлений от них подталкивает к рефлексии «Какое впечатление я хотел произвести?» и «Насколько

реакция читателя / слушателя соответствует моим ожиданиям?». При этом отрицательный опыт, когда произведение производит не тот эффект, на который рассчитывал автор, также ценен. Только попробовав повлиять на потенциального читателя определенным образом, студент начинает осознавать функцию и взаимосвязь слов в тексте. Только попытавшись творить в рамках определенного жанра, можно осознать как его правила и ограничения, так и его возможности. При знакомстве со стилистическими средствами полезно предложить студентом самим образовать то или иное средство, например, передать содержание фразы «идет дождь» с помощью метафоры (возможные варианты: *небо плачет*, *небо с землей связали серебряные нити*) или создать настроение в тексте с помощью эпитетов или сравнений.

В обучении аналитическому чтению должен соблюдаться общедидактический принцип «от простого к сложному». Заметим, что «простых» художественных текстов (если речь идёт о качественной литературе) не существует. Но тексты можно подобрать так, чтобы знакомство с терминологией лингвостилистического анализа происходило постепенно. Особое внимание при этом уделяется средствам создания образности, поскольку «образность составляет основу художественности, как в смысле принадлежности к искусству, так и в смысле высокого мастерства: благодаря своей образной природе художественные произведения обладают эстетическим достоинством, эстетической ценностью» [2, с. 5]. Бесполезно сразу давать обучающимся длинный список терминов и стилистических средств. Заучивание определений типа «метафора – это ...» не поможет определить метафору и её роль в тексте, если не будет реализован дидактический принцип связи теории с практикой. Нам представляется целесообразным начать знакомство с терминологическим аппаратом лингвистического анализа с разбора небольших лирических произведений. Хотя поэтический текст по своей природе – это во всех отношениях сложное произведение и «небольшое по объему стихотворение может вместить информацию, недоступную для толстых томов нехудожественного текста» [6, с. 46], именно на таких примерах удобно начинать знакомство со стилистическими средствами и композицией. На первых порах имеет смысл концентрироваться на выборочном анализе определенных параметров текста. Стихотворения можно подобрать так, чтобы в фокусе читателя каждый раз оказывалось одно стилистическое средство. Например, стихотворение Генриха Гейне «Du bist wie eine Blume» состоит всего из 8 строк и основано на сравнении девушки с цветком. В другом его стихотворении «Saphire sind die Augen» главное стилистическое средство, создающее образность всего текста, – метафора. Работа с целым текстом, а не с отрывком позволяет раскрыть связь элементов текста с его идейным содержанием и дает почувствовать выразительность конкретного стилистического средства. Также важно показать, что стилистические средства в художественном тексте не равнозначны. Нередко студенты при анализе хватаются за первое

опознанное стилистическое средство, не обращая внимания на его роль в тексте (условно назовем такую ситуацию «я нашел тут эпитет, похвалите меня!»). Ряд стилистических средств (например, метафора, персонификация, сравнение, символ) имеет текстообразующую функцию: если убрать такое средство из текста, он просто не состоится как художественное произведение. Например, если убрать сравнения из стихотворения «Des Wortes Gewalt» Ины Зайдель, от всего текста останется невыразительная сентенция «Человек, будь осторожен со словами!». Важно также понимать, что роль главного стилистического средства в разных текстах принадлежит разным средствам. Осознанию этих различий как раз способствует продуманная подборка текстов.

Изучив действие того или иного стилистического средства в конкретном тексте, можно усложнять задачу: добавлять в анализ другие характеристики текста (выделять особенности на фонетическом, морфологическом, синтаксическом уровнях), переходить к анализу образов персонажей и рассказчика. В некоторых случаях анализировать нужно даже не языковые знаки, а их отсутствие. Э.Р. Когай отмечает: «В процессе анализа студент-филолог должен помнить, что в художественном тексте важно не только то, что имеется в нем, что выражено, но и то, что отсутствует» [5, с. 57].

**Заключение.** Аналитическое чтение – важная составляющая обучения иностранному языку на языковом факультете или в языковом вузе. Оно сопряжено с рядом трудностей как лингвистического, так и когнитивного характера. Чтение – особый вид человеческой деятельности, требующий усилий. Вдумчивое чтение требует от студента особых усилий – концентрации внимания, рефлексии. Подбор текстов для аналитического чтения должен происходить с учетом ряда критерии. Текст знакомит студента с культурой стран изучаемого языка, развивает эстетическое чувство, кроме того, текст транслирует ценности, воспитывает. Работа с текстом предполагает несколько этапов: чтение, перевод, осмысление текста и изложение осмыслившегося на иностранном языке в той или иной форме. На осмысление прочитанного направлены особые задания. При составлении заданий необходимо придерживаться общедидактических принципов наглядности, доступности, осознанного обучения, принципа «от простого к сложному», принципа связи теории с практикой и использовать общедидактические методы дискуссии, эвристической беседы, создания ситуаций эмоционально-нравственных переживаний и создания ситуаций апперцепции, устного и письменного контроля.

### **Список литературы**

1. Гузь Н.А., Фёдорова В.Г. Имманентный и контекстуальный подходы к художественному тексту в обучении литературе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 29–32.
2. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. 3-е изд. М.: Флинта, Наука, 2000. 248 с.

3. Ермакова Н.Л. Лингвистический анализ как составная часть филологического анализа художественного текста // Актуальные проблемы обучения русскому языку и литературе в школе и вузе: материалы Международной научно-практической конференции (26 мая 2017 года). Орел: Орловский гос. ун-т имени И.С. Тургенева, 2017. С. 39–45.
4. Зыкова Л.В. Техника медленного чтения в историческом процессе как инструмент познания окружающего мира посредством художественной литературы // Педагогика искусства. 2022. №4. С. 43–49.
5. Когай Э.Р. Трудные вопросы обучения студентов лингвостилистическому анализу художественного текста // Дидактическая филология. 2016. №2. С. 54–61.
6. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. СПб.: Искусство-СПб, 1996. 848 с.
7. Мосунова Л.А. Психология чтения художественной литературы: учебное пособие. М.: МГУП имени Ивана Фёдорова, 2012. 170 с.
8. Ошанин Л.И. Литература – это исповедь [Электронный ресурс]. URL: <https://rustih.ru/lev-oshanin-literatura-eto-ispoved/> (дата обращения: 02.01.2023).
9. Самуйлова Л.В. и др. Рабочая программа дисциплины (с аннотацией) «Практикум по КРО по первому иностранному языку (немецкий язык)» / Л.В. Самуйлова, М.Е. Федотова, И.С. Крестинский, П.Е. Карташова, Е.П. Денисова [Электронный ресурс]. URL: [https://tversu.ru/sveden/files/Praktikum\\_po\\_KRO\\_1\\_IYA\\_NYA\\_45.03.02\\_Teoriya\\_i\\_metodika\\_prepodavaniya\\_inostrannyx\\_yazykov\\_i\\_kuljutur.pdf](https://tversu.ru/sveden/files/Praktikum_po_KRO_1_IYA_NYA_45.03.02_Teoriya_i_metodika_prepodavaniya_inostrannyx_yazykov_i_kuljutur.pdf) (дата обращения: 02.01.2023).
10. Шакlein В.М. Русская лингводидактика: история и современность: учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 209 с.
11. Шутан М.И. О видах анализа художественного текста на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2021. №2. С. 7–15.

*Об авторе:*

ВОСКРЕСЕНСКАЯ Светлана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории обучения иностранным языкам и немецкой филологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: lesefuchs@mail.ru

**DIDACTIC AND METHODOLOGICAL SPECIFICS OF TEACHING  
LINGUISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE**

**S.Y. Voskresenskaya**

Tver State University, Tver

The paper reviews a set of issues concerning the didactics and methodology of teaching analysis of literary texts as part of the class «Practical Course on Conversation in the First Foreign Language (German)», substantiates the criteria for selecting texts used for analytical reading, and describes the types of tasks related to such texts which need to be completed. The teaching process focuses on the didactic principles of clarity, intelligibility, awareness and activity, linking together theory and practice. A key skill to be developed is the ability to ask questions to the text. To achieve this goal, students should know the text composition principles and genre specifics, identify the author's intentions, etc.  
**Keywords:** *analytical reading in foreign languages (German), competency building approach, didactic principles, didactic methods, reflection.*

Принято в редакцию: 10.02.2023.

- 175 -      Подписано в печать: 10.03.2023.

УДК 378.147: 004.9  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.176

## **ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МАТЕМАТИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ ИНЖЕНЕРОВ**

**А.В. Гобыш**

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,  
г. Новосибирск

Рассмотрены вопросы цифровизации математической подготовки инженерных кадров, актуальность которых обусловлена потребностью в специалистах с компетенциями ХХI века и развитием новых подходов обучения в цифровом образовательном пространстве университета. Приведены практические примеры внедрения в учебный процесс цифровых образовательных технологий. По модели SAMR (акроним, образованный от английских слов Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) выполнено распределение цифровых образовательных технологий от рутинного (уровни «замещение», «улучшение») до инновационного (уровни «модификация», «преобразование») этапов использования цифровых нововведений. Выявлены причины инертности интеграции цифровых образовательных инноваций в дисциплину «математический анализ», читаемую студентам первого курса технического университета.

**Ключевые слова:** математическое образование, цифровая трансформация образования, цифровые технологии, модель SAMR.

Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий во всех сферах жизни влечет за собой, с одной стороны, потребность в специалистах с компетенциями ХХI века, с другой стороны, развитие новых подходов обучения в цифровом образовательном пространстве вуза. Цифровая трансформация образования подразумевает переход к персонализации образовательного процесса с использованием цифровых технологий, которые дают возможность внедрять новые модели организации учебной деятельности и требуют качественного обновления инфраструктуры образования; учебно-методических материалов, инструментов и других сервисов; моделей организации учебной деятельности [1, 9, 12, 19, 20]. Цифровизация вносит существенные изменения в деятельность всех участников учебного процесса [1], имеет противоречивый характер и на данном этапе характеризуется отсутствием единой методологической основы [17]. Среди проблем цифровизации в контексте высшего образования выделяют: низкий уровень внедрения цифровых технологий в учебный процесс вуза, в частности программного обеспечения дистанционного обучения; наличие организационно-правовых барьеров в цифровой образовательной среде; проблему взаимодействия преподавателя и студента; недостаточный уровень компетенций преподавателей в

области передовых образовательных технологий [7, 9, 11, 19, 20]. В.А. Тестов, обсуждая методологические проблемы цифровой трансформации образования, среди прочих отмечает потребность «разработки инструментария, позволяющего оценить качество использования цифровых технологий и того, как они влияют на качество образования и развитие личности» [17, с. 34]. Вышесказанное дает основания для детального изучения процесса цифровой трансформации образования в техническом университете.

Особое внимание в трансформации образования отводится математическим дисциплинам, позволяющим вывести образование на более высокий уровень и развить компетенции XXI века, поскольку критическое мышление, постановка и решение задач являются ключевыми в математической подготовке инженеров технического университета [16]. Однако внедрение цифровых образовательных технологий в учебный процесс носит противоречивый характер. С одной стороны, не все цифровые технологии применимы в образовании. Их можно разделить на активно применяемые и потенциально возможные к применению в образовательном процессе. Ключевые позиции в образовании отводятся следующим инновациям: использованию больших данных и созданию хранилищ данных, обрабатываемых образовательными учреждениями; внедрению новых моделей обучения и образовательных агентов; применению виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта, системы распределенного реестра [2]. С другой стороны, неоднозначным вопросом цифровой трансформации математического образования является степень включения в учебный процесс цифровых образовательных технологий. Трудности их внедрения в преподавание математических дисциплин связаны с тем, что в математике важную роль играет логическое мышление, умение проводить доказательства и строго обосновывать высказанные утверждения [8, 14, 18].

Кроме того, как отмечается в публикации [23], во всем мире все математические операции, изучаемые в школах и вузах, выполняются компьютерами. Кондэр Вольфрам задается вопросом: «Какой математике мы учим, когда компьютеры делают всю математику?» [27], и пытается на него ответить, анализируя, что связано с математикой в реальном мире, а именно: понимание того, где применима математика; преобразование практических задач в математические задачи и их решение; интерпретация полученных результатов. Поэтому внедрение в учебный процесс цифровых образовательных технологий должно осуществляться с учетом обозначенных особенностей обучения математическим дисциплинам.

Вышеизложенное позволяет сформулировать цель данной научной статьи – демонстрация опыта внедрения цифровых образовательных технологий, используемых в математической подготовке инженеров технического университета; выявление основных трудностей использования «цифры» в учебном процессе, проиллюстрированных на практических примерах интеграции инноваций в обучении.

Несмотря на положительные отзывы обучающихся на применение цифровых образовательных технологий, в исследовании [24] отмечено, что при любой форме обучения необходимо повышать мотивацию и критическое мышление студентов, вырабатывать более ответственный подход к обучению в электронной образовательной среде. Отсутствие аутентификации личности при дистанционном контроле знаний привело к завышенным результатам, которые показали слабые обучающиеся на дистанте в период локдауна [21, 22]. Перечисленные сложности в некоторой степени накладывают ограничения на использование цифровых образовательных технологий в учебном процессе на всех уровнях обучения.

Многочисленные исследования показывают, что применение цифровых инноваций в системе образования должно рассматриваться как форма, дополняющая и усиливающая обучение «лицом к лицу» [3, 6, 13, 21]. Исследователи убеждены, что традиционная лекция остается уникальной и незаменимой формой обучения [5], а эмоциогенные характеристики дизайна электронной образовательной среды требуют детальной проработки как со стороны ИТ-специалистов, так и преподавателей, выполняющих текстовое наполнение электронного образовательного пространства [13].

Основным критерием выбора цифровых образовательных технологий для интеграции в учебный процесс являются их сильные стороны и преимущества по отношению к традиционным педагогическим практикам. Для описания степени влияния «цифры» на учебный процесс используется модель SAMR (The Substitution Augmentation Modification Redefinition Model) [4, 19, 25, 26]. Модель SAMR характеризует инновации от этапа внедрения «цифры» для выполнения традиционных учебных задач (уровни «замещение» и «улучшение») до этапа фундаментальных преобразований в учебном процессе (уровни «модификация» и «преобразование») и позволяет выявить, с какой целью и для достижения каких результатов интегрируются цифровые технологии. Отметим, что модель SAMR подходит для характеристики отдельных цифровых инструментов, используемых для конкретной педагогической цели (например, социальные сети, видеосервисы, сервисы для работы с графикой и др.), а не всего набора цифровых инноваций, которые вводятся в учебный процесс [25]. Модель SAMR сочетается с цифровой таксономией Блума [4], состоящей из шести уровней («запоминание», «понимание», «применение», «анализ», «оценка», «создание») и включающей цифровые технологии и цифровые когнитивные цели измерения результатов обучения студентов.

В данной статье проводится распределение по уровням «замещение», «улучшение», «модификация» и «преобразование» модели SAMR цифровых технологий, внедренных в учебный процесс по дисциплине «математический анализ» на факультете летательных аппаратов Новосибирского государственного технического университета (НГТУ).

*На уровне «замещение» (substitution) традиционные средства учебного процесса замещаются цифровыми, но функциональных изменений в обучении и педагогической практике не происходит. Замена*

напечатанного учебника электронным форматом не вызывает изменений в педагогической практике, а удобна лишь в случае, если не доступен печатный вариант учебника. Уровню «замещение» соответствует чтение лекции у доски с мелом и ее трансляция в сети Интернет. Так, в 2021–2022 учебном году часть студентов потока факультета летательных аппаратов НГТУ (одна группа из потока или несколько человек из группы) из-за заражения коронавирусной инфекцией вынужденно переходили на дистанционное обучение, а остальные студенты (не контактирующие с больным) продолжали обучаться в очном режиме. Занятия проводились в аудитории для присутствующих студентов и одновременно транслировались обучающимся на дистанционном обучении. Таким образом, уровень «замещения» не вносит функциональных изменений в педагогическую практику, но в некоторых случаях внедрение «цифры» на уровне «замещения» является полезным и оправданным.

На уровне «улучшение» (*augmentation*) использование цифрового инструмента обучения приводит к улучшению функциональности по сравнению с традиционным инструментом. В этом случае переход к «цифре» связан с внедрением в учебный процесс слайд-конспект-лекций и демонстрацией видеоряда. Чтение лекции с использованием цифровых технологий позволяет сделать учебный материал более наглядным: например, тему «аттракторы динамических систем» удобнее продемонстрировать на видео, чем с помощью доски и мела. Прямая замена доски на компьютер и проектор не несет улучшения функциональности по сравнению с традиционной лекцией и относится к уровню «замещение». Проведение лекций с «неумелым» использованием цифровых технологий не является продуктивным и оправданным, а в некоторых случаях вызывает неприятие к изучению дисциплин математического цикла.

Другим примером является проведение промежуточного или итогового тестирования по математическим дисциплинам. Замена традиционных экзаменов по математике на тестирование не позволяет оценить логику рассуждений студента. Более эффективно использовать тестирование в самостоятельной работе или при самоконтроле знаний студентами на промежуточном этапе обучения [6]. В этом случае происходит расширение возможностей и улучшение функциональности по сравнению с традиционным промежуточным контролем, освобождает преподавателя от рутинной проверки работ, позволяет отследить результаты студентов, их активность и регулярность выполнения работ.

Уровням «замещение» и «улучшение» в модели SAMR соответствуют уровни «запоминание», «понимание» и «применение» цифровой таксономии Блума [4]. Ключевыми глаголами трех уровней цифровой таксономии Блума являются: послушать, посмотреть трансляцию, сделать закладки в электронной книге, скопировать, найти информацию, выполнить тест (классифицировать, вычислить и т.д.), осуществить самоконтроль, отредактировать файл, сделать презентацию, обсудить в виртуальном пространстве, написать сообщение и т.д.

Приведенные примеры демонстрируют положительные стороны цифровых технологий уровней «замещение» и «улучшение» модели SAMR, однако их внедрение не вносит функциональных изменений в педагогическую практику. На начальном этапе цифровизации образования преобладало использование цифровых технологий именно на этих уровнях, что сформировало мнение о неспособности «цифры» качественно улучшить образовательный процесс [19]. На следующих двух уровнях интеграции цифровых технологий происходит трансформация педагогической деятельности.

*На уровне «модификация» (modification) цифровые технологии существенно расширяют функциональность традиционных подходов и тем самым улучшают педагогическую практику.* Например, онлайн-сервис Wolfram Alpha, математическая программа GeoGebra дополняют методы закрепления знаний, а за счет наглядности получаемых результатов улучшают понимание смысла решаемых задач. У студентов появляется возможность оформить решаемую задачу в виде электронного документа, что сокращает время выполнения задания, упрощает визуализацию результатов и способ сдачи выполненной работы, например, через электронную образовательную среду вуза. В окне математической программы GeoGebra наглядно отображаются, например, производимые студентом изменения параметров уравнения кривой, что позволяет анализировать поведение кривой при различных значениях параметров и отображать полученные результаты в 2D(3D)-изображениях или видео. Для оформления заданий, выполненных в Wolfram Alpha, можно использовать гугл-документ, в котором студенты могут совместно осуществлять работу над задачей, вносить поправки, придерживаясь единого стиля оформления работы. Это существенно расширяет функциональность учебной деятельности. Однако совместное выполнение студентами задания в гугл-документе без привлечения онлайн-сервисов относится к уровню «улучшение», поскольку приводит лишь к расширению возможностей и улучшению функционала. Выполнение студентами задания в электронном документе без привлечения гугл-сервиса и математического программного обеспечения соответствует уровню «замещение», поскольку не вносит функциональных изменений в учебный процесс. Для математических заданий замена бумажного варианта оформления на электронный способ не оправдана. Более того, компьютерный набор большого количества формул является трудоемким процессом.

Нужно обратить внимание, что использование математического программного обеспечения при обучении математическим дисциплинам является спорным вопросом. С одной стороны, за счет визуализации улучшается понимание смысла и назначения прикладных математических задач; с другой стороны, если за рамками рассмотрения оставить, например, приемы вычисления интегралов или пределов, то это ухудшит качество фундаментальной математической подготовки. Как показывает практика, у студентов младших курсов с низкой учебной

мотивацией использование математических пакетов вызывает иллюзию второстепенности фундаментальной математической подготовки. Избежать негативного влияния программного обеспечения на изучение математики позволяют правильно подобранные задачи и подходы, применяемые в обучении. Например, на практических занятиях по дифференциальным уравнениям студентам предлагается расчетный этап решения задачи выполнять средствам компьютерной математики и больше времени уделять исследовательскому и оценочному этапам решения [10]. Данная рекомендация использования «цифры» в большей степени подходит для обучения старшекурсников, освоивших базовые понятия дисциплины, и может эффективно применяться на спецкурсах, требующих знания математических основ.

На уровне «преобразование» (*redefinition*) цифровые технологии создают условия для организации учебного процесса, который нереализуем без их применения, при этом преобразуется его функциональность. Например, цифровая образовательная среда вуза помогает организовать персонализированное обучение, контролировать самостоятельную деятельность студентов, выстроить коммуникации в удаленном режиме. Уровень «преобразование» является высшим в цифровой трансформации педагогической деятельности, поэтому рассматривается как самый востребованный и трудоемкий с точки зрения внедрения в учебный процесс. Проанализируем трансформацию педагогической деятельности уровня «преобразование» на примере дисциплины «математический анализ».

На сайте федерального проекта в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС) [15] по состоянию на 23.06.2019 г. в реестр портала включены сведения о 1066 курсах, 38 платформах [6]. В январе 2023 г. на портале заявлено о 1538 курсах и 73 платформах, что свидетельствует о росте числа электронных курсов и увеличении в два раза численности образовательных платформ.

На портале СЦОС на запрос по дисциплине «математический анализ» найдено 8 курсов, размещенных на платформах «Stepic», «Открытое образование», «Лекториум». Сравнение списка онлайн-курсов, зарегистрированных в СЦОС в 2019 г. [6] и в начале 2023 г., показывает, что увеличения онлайн-ресурсов за эти годы по дисциплине «математический анализ» не произошло, несмотря на всеобщий вынужденный дистанционный режим обучения. Независимо от явных преимуществ онлайн-курсов при выстраивании индивидуальной образовательной траектории существуют противоречивые мнения об использовании цифровых образовательных технологий в преподавании математических дисциплин [6, 8, 18]. Кроме того, использование внешних электронных ресурсов в учебном процессе приводит к ряду сложностей [7]: организационных, правовых, финансовых и других, которые до сих пор не решены. Можно сделать вывод, что по дисциплине «математический анализ» внедрение цифровых технологий уровня

«преобразование» требует разработки собственного онлайн-курса (например, SPOC-курс), что является трудоемким процессом [6].

Немаловажную роль играет способ интеграции онлайн-курса в учебный процесс. Для учета особенностей обучения первокурсников с разным уровнем школьной подготовки по математике и отсутствием опыта самостоятельной работы, в том числе и в электронной образовательной среде вуза, целесообразно использовать онлайн-курс в формате смешанного обучения с очным контролем освоения учебного материала [6]. Такой подход показал положительный эффект и одобрен большей частью студентов, что подтверждено результатами опросов, проводившихся за период с 2018-го по 2020 гг. [21].

Уровням «модификация» и «преобразование» в модели SAMR соответствуют уровни «анализ», «оценка» и «создание» цифровой таксономии Блума [4]. Ключевыми глаголами трех высших уровней цифровой таксономии Блума являются: поставить и решить задачу в математических программах; визуализировать, обосновать, сравнить, интерпретировать результаты, полученные в онлайн-сервисе; развивать способности к самообразованию на протяжении всей жизни и т.д.

Педагогическая задача преподавателя вуза состоит в том, чтобы сформировать у студентов компетенции XXI века, а также мотивировать их к саморазвитию и включению в систему непрерывного образования. Нарастающие объемы информации вытесняют «конечное» обучение и актуализируют «образование в течение всей жизни». Отсюда следует, что обучающиеся должны быть мотивированы к дальнейшему обучению. Внедрение «цифры» в учебный процесс дает возможность преподавателю повысить мотивацию современных студентов, нацеленных на применение цифровых устройств во всех сферах жизни. Приведенные в статье примеры использования цифровых образовательных технологий позволяют сформулировать причины инертности интеграции цифровых инноваций в дисциплины математического цикла, читаемые в техническом университете: трудоемкость, временные затраты, отсутствие нормативной базы, недостаточный уровень компетенций преподавателей, отсутствие методик внедрения «цифры». Это приводит к тому, что эффективный цифровой образовательный инструмент, используемый неправильно, иногда дает отрицательный педагогический эффект и вызывает у студентов отторжение при изучении математических дисциплин. Говоря о применении цифровых образовательных технологий в самостоятельной деятельности студентов, нужно учитывать, что математика является абстрактной дисциплиной и требует высокой мотивации и вовлеченности студента в процесс изучения курса. В этом случае «цифра» должна не отвлекать внимание студента, а помочь сосредоточиться и освоить математические понятия, то есть цифровые образовательные технологии должны быть просты в использовании и помогать улучшать успеваемость. Кроме того, в математических дисциплинах цифровой образовательный контент нацеливает внимание студента на обучение стратегиям поиска

решения задач, анализ полученных результатов, умение проводить доказательство и логически рассуждать, то есть на развитие компетенций XXI века.

Доступность цифровых технологий является необходимым, но не достаточным условием для цифровой трансформации и повышения результативности образовательного процесса. Например, приведенные в [19] данные исследования Common Sense показывают, что подавляющее большинство учителей в США используют на уроках цифровые технологии, из них половина – видео, а вторыми по популярности ресурсами являются презентация и такие инструменты, как Google, Microsoft Office. Как указано в том же источнике, цифровые образовательные технологии как инструменты для организации продуктивной работы учащихся используют только 25 % учителей, хотя 73 % уверены в эффективности этих инструментов для вовлечения учащихся в учебный процесс.

Таким образом, в статье демонстрируется опыт внедрения цифровых образовательных технологий, используемых в математической подготовке инженеров технического университета. Для понимания значимости изменений и их эффективности по сравнению с традиционными педагогическими практиками используется модель SAMR. Распределение цифровых технологий по уровням этой модели показывает, что внедрение цифровых технологий позволяет перестроить учебный процесс согласно современным представлениям о высшем образовании. На каждом из уровней интеграции цифровых технологий (по модели SAMR и соотнесенной с ней таксономией Блума) решается своя педагогическая задача, и только при грамотном и обоснованном использовании инноваций можно достичь желаемого успеха в образовательной деятельности.

В представленной статье при описании этапов внедрения цифровых технологий по модели SAMR учитывались нюансы контингента студентов первого курса технических специальностей и специфика математических дисциплин, читаемых для инженеров в университете. Приведенные практические примеры интеграции цифровых технологий могут быть полезны учителям, педагогам и преподавателям, использующим инновации в обучении.

### **Список литературы**

1. Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2021. № 8–9 (30). С. 9–19.
2. Вихман В.В. Технологические тенденции Индустрии 4.0 в образовании: навигатор возможностей // Профессиональное образование в современном мире. 2022. № 1. С. 29–36.
3. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. № 10 (29). С. 101–112.
4. Глотова М.Ю., Самохвалова Е.А. Цифровая таксономия Блума и модель цифровой трансформации образования в учебном процессе вуза // Информатика и образование. 2019. № 6. С. 42–48.

5. Губанов Н.Н., Губанов Н.И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? // Высшее образование в России. 2020. № 12. С. 72–85.
6. Гобыш А.В. Об особенностях встраивания онлайн-курсов по дисциплине «Математический анализ» в учебный процесс вуза // Преподаватель XXI века. 2019. № 1 (4). С. 119–131.
7. Дацун Н.Н., Уразаева Л.Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в математической подготовке специалистов по программной инженерии // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. № 2 (7). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/48PVN215.pdf> (дата обращения: 05.01.2023).
8. Кальней С.Г. О проблемах разработки электронных образовательных ресурсов по дисциплинам высшей математики // Четвертые декартовские чтения «Рационализм и универсалии культуры». 16–17 ноября 2017 г. Материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 2. Москва; Зеленоград, 2017. С. 183–192.
9. Кулагина А.А., Федорова Н.А. Отношение студентов к организации обучения с использованием дистанционных образовательных технологий // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2021. № 2 (55). С. 130–138.
10. Лобанова Н.И., Пучков Н.П. Цифровизация математического образования: преподавание курса «Дифференциальные уравнения» // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2021. № 2 (80). С. 138–158.
11. Назаров В.Л., Жердев Д.В., Авербух Н.В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. № 1 (23). С. 156–201.
12. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. 2016. № 4. С. 456–467.
13. Новикова Е.Ю. Эмоции в электронном образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2021. № 6 (30). С. 108–119.
14. Перминов Е.А., Гаджиев Д.Д., Абдуразаков М.М. Об актуальности фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений в цифровую эпоху // Образование и наука. 2019. № 5 (21). С. 86–111.
15. Портал приоритетного проекта в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <https://online.edu.ru/ru/> (дата обращения: 05.01.2023).
16. Тестов В.А., Перминов Е.А. Роль математики в трансдисциплинарности содержания современного образования. // Образование и наука. 2021. № 3 (23). С. 11–34.
17. Тестов В.А. О некоторых методологических проблемах цифровой трансформации образования // Информатика и образование. 2019. № 10. С. 31–36.
18. Тестов В.А. Сетевые технологии в обучении математике: плюсы и минусы. Современные тенденции естественно-математического образования: школа – вуз. 13–14 апреля 2018 г. Соликамск: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1. Соликамск: СГПИ, 2018: 20–26.
19. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2019. 343 с.
20. Усачева О.В., Черняков М.К. Оценка готовности вузов к переходу к цифровой образовательной среде // Высшее образование в России. 2020. № 5 (29). С. 53–62.

21. Филатов В.В. Гобыш А.В. О роли дистанционного обучения в современном высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 4 (10). С. 4243–4251.
22. Doz D. Students' Mathematics Achievements: A Comparison between Pre- and Post-COVID-19 Pandemic // Education and Self Development. 2021. № 4 (16). P. 36–47.
23. Gravemeijer K., Michelle S., Julie C., Fou-Lai Lin, Ohtani M. What mathematics education may prepare students for the society of the future? // International Journal of Science and Mathematics Education. 2017. 15. (Suppl 1). pp. 105–123.
24. Grubišić A., Žitko B., Stankov S., Šarić-Grgić I., Gašpar A., Tomaš S., Brajković E., Volarić T., Vasić D., Dodaj A. A common model for tracking student learning and knowledge acquisition in different e-Learning platforms. // Journal of e-Learning and Knowledge Society. 2020. № 3 (16). pp. 10–23.
25. Hilton J.T. A case study of the application of SAMR and TPACK for reflection on technology integration into two social studies classrooms. The Social Studies. 2016. № 2 (107). pp. 68–73.
26. Puentedura R.R. SAMR: An applied introduction. 2014. URL: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/31/SAMRAnAppliedIntroduction.pdf> (дата обращения: 05.01.2023)
27. Wolfram C. Teaching kids real math with computers. Youtube, uploaded by TedTalks, 15 November 2010. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=60OVlfAUPJg> (дата обращения: 05.01.2023).

*Об авторе:*

ГОБЫШ Альбина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Инженерная математика» ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20); e-mail:gobysh@corp.nstu.ru

## **EXPERIENCE IN IMPLEMENTING DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE MATHEMATICAL TRAINING OF ENGINEERS**

**A.V. Gobysh**

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

The issues of digitalization of mathematical training of engineering personnel are considered, the relevance of which is due to the need for specialists with the competencies of the XXI century and the development of new approaches to teaching in the digital educational space of the university. Practical examples of the introduction of digital educational technologies into the educational process are given. According to the SAMR model (an acronym derived from the English words Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), the distribution of digital educational technologies from routine («substitution» and «improvement» levels) to innovative («modification» and «transformation» levels) stages of using digital innovations. The reasons for the inertia of the integration of digital educational innovations are revealed for first-year students being on the technical program «mathematical analysis» at technical university.

**Keywords:** mathematics education, digital transformation of education, digital technologies, SAMR model.

Принято в редакцию: 16.01.2023.  
Подписано в печать: 16.02.2023.

УДК 378.147: 159.92  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.186

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CASE-STUDY В ПРОЦЕССЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ЛОГОПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ  
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ  
«СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»**

**О.О. Гонина**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Характеризуется сущность и функции метода case-study в процессе профессиональной подготовки бакалавров. Анализируются содержательные особенности применения метода case-study в процессе преподавания логопсихологии по программе бакалавриата по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Характеризуются ситуации-проблемы, ситуации-оценки и ситуации-упражнения и различные организационные формы работы с помощью метода case-study на занятиях по логопсихологии. Делается вывод о значении метода case-study в обеспечении результативности практико-ориентированного обучения в процессе формирования профессиональных компетенций бакалавров специального (дефектологического) образования.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, специальное (дефектологическое) образование, логопсихология, метод case-study, практические ситуации.

В современных условиях модернизации высшего образования, растет потребность в использовании новых образовательных методов, разработанных на основе компетентностного подхода, что предполагает применение соответствующих технологий, ориентированных на приоритетное использование методов активного обучения. Одним из таких методов является метод case-study, позволяющий в совокупности с другими методами приобрести необходимые компетенции в рамках освоения основной образовательной программы высшего образования. Метод case-study (от английского case – обстоятельство, случай, ситуация) – это неигровой имитационный активный метод обучения, предполагающий анализ и решение конкретных задач-ситуаций (решение кейсов). Метод case-study выполняет несколько взаимосвязанных функций: обучающую, воспитывающую, организующую и исследовательскую. Данный метод способствует активизации обучающихся, развитию их гностических и коммуникативных способностей, формированию навыков решения реальных проблем, навыков работы в команде (team job skills).

Технологические особенности метода case-study с точки зрения А.М. Долгорукова [1] заключаются в следующем:

- Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.
- Метод case-study выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.
- Метод case-study в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.
- Метод case-study интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.
- Метод case-study выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе case-study идет формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.
- Метод case-study концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нем предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучающихся. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода для формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивания познавательной активности [1].

Метод case-study широко используется нами в процессе преподавания логопсихологии у обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Изучение данной дисциплины играет большую роль в подготовке бакалавров специального (дефектологического) образования, что определено Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [5], согласно которому в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должен быть сформирован целый ряд компетенций, связанных с использованием психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, что и определило цель освоения дисциплины «Логопсихология». Задачами освоения дисциплины являются: формирование и развитие у обучающихся способности анализировать структуру дефекта, способности анализировать психологические проблемы и процессы, учитывать психологические особенности детей с речевыми нарушениями при дифференцированном

отборе и применении психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Хотя метод case-study относится к неигровым имитационным методам обучения, отличительной особенностью case-study является создание конкретной проблемной ситуации на основе фактов из реальной профессиональной деятельности, к выполнению которой готовятся обучающиеся. Поэтому при создании кейсов по дисциплине «Логопсихология» для будущих бакалавров специального (дефектологического) образования мы ориентировались на содержание трудовой деятельности специалистов в данной сфере, определенное в профессиональных стандартах («Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования), воспитатель, учитель», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)») и Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих.

Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель» [3] предусмотрена трудовая функция с кодом А/03.6 – развивающая деятельность, предполагающая выполнение следующих трудовых действий: применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; освоение и применение психолого-педагогических технологий, необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся; оказание адресной помощи обучающимся; взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; разработка и реализация программ индивидуального развития ребенка; освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу. Профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [4] предусмотрена трудовая функция с кодом А/04.7 – коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации, предполагающая выполнение следующих трудовых действий: разработка и реализация планов проведения коррекционно-развивающих занятий для детей и обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении; организация и совместное осуществление педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами психолого-педагогической коррекции выявленных в психическом развитии детей и обучающихся недостатков, нарушений социализации и адаптации; проектирование в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся.

Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих [2] определены должностные обязанности учителя-дефектолога, учителя-логопеда, заключающиеся в осуществлении работы, направленной на максимальную коррекцию недостатков в развитии у обучающихся, воспитанников с нарушениями в развитии, в том числе находящихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, создаваемых для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья; в осуществлении обследования обучающихся, воспитанников, определении структуры и степени выраженности нарушения развития у детей; комплектовании групп для занятий с учетом психофизического состояния обучающихся, воспитанников; проведении групповых и индивидуальных занятий по исправлению недостатков в развитии, восстановлению нарушенных функций; проведении учебных занятий с опорой на достижения в области методической, педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий; проведении методической и консультативной помощи родителям (лицам, их заменяющим).

Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих [2] определены должностные обязанности педагога-психолога, заключающиеся в проведении диагностической, психокоррекционной, реабилитационной, консультативной работы, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий; участии в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ образовательной деятельности с учетом индивидуальных и половозрастных особенностей обучающихся, воспитанников, в обеспечении уровня подготовки обучающихся, воспитанников; определении у обучающихся, воспитанников степени нарушений (умственных, физиологических, эмоциональных) в развитии, а также различного вида нарушений социального развития и проведении их психолого-педагогической коррекции.

По характеру освещения, подачи материала на занятиях по специальной психологии используются ситуации-проблемы, ситуации-оценки и ситуации-упражнения.

Ситуация-проблема представляет собой описание реальной проблемной ситуации, после которого обучающимся предлагается найти решение ситуации или прийти к выводу о невозможности выхода из этой ситуации. В качестве примера ситуации-проблемы приведем следующую. *К педагогу-психологу обратился учитель второго класса общеобразовательной школы с жалобой на ученика Мишу К. из-за неуспеваемости, особенно при выполнении заданий по русскому языку.* Мише 10 лет, по результатам проведенного психологического обследования выявлено снижение показателей концентрации внимания, успешное механическое запоминание образного материала, мышление –

в рамках возрастной нормы, нарушения зрительного восприятия: затруднения в опознании фигур Поппельрейтера, невозможность различения чисел, состоящих из одинаковых цифр и букв, имеющих сходные элементы. Какой тип нарушения психических функций имеется в данном случае? Какие психолого-педагогические технологии и каким образом следует использовать в данном случае?

Ситуация-оценка представляет собой описание ситуации и возможное решение в готовом виде: требуется только оценить, насколько оно правомерно и эффективно. В качестве примера ситуации-оценки приведем следующую. Для изучения особенностей концентрации, распределения, объема и переключаемости внимания 4-, 5-, 6- и 7-летних с речевыми нарушениями педагог-психолог выбрал корректурные матрицы из теста Бурдона и теста Кюсси. Учёт возрастного принципа психодиагностики педагог-психолог осуществлял за счет увеличения количества времени на выполнение заданий в группах 4–5-летних детей, но с сохранением содержания всех тестовых проб и последовательности их выполнения. Проанализируйте ситуацию, оцените действия педагога-психолога и объясните, какие ошибки им были допущены.

Сущность ситуации-упражнения заключается в том, что конкретный эпизод психолого-педагогической деятельности представлен таким образом, чтобы его решение требовало каких-либо стандартных действий, например: количественного анализа результатов психодиагностики, заполнения таблиц, использования нормативных документов и т. д. Приведем следующий приём ситуации-упражнения: Педагог-психолог провел социометрический опрос среди учеников третьего класса, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. В результате проведения исследования были получены следующие результаты:

Всего 10 чел. (из них мальчики 1, 4, 7, 9).

1-й выбрал 3 и 8, отверг 4 и 6;  
2-й выбрал 8 и 1, отверг 7 и 9;  
3-й выбрал 4 и 9, отверг 1 и 4;  
4-й выбрал 7 и 5, отверг 1 и 6;  
5-й выбрал 4 и 8, отверг 3 и 6;  
6-й выбрал 8, отверг 1 и 4;  
7-й выбрал 4 и 2, отверг 1 и 6;  
8-й выбрал 2 и 4, отверг 3;  
9-й выбрал 4 и 5, отверг 7 и 6;  
10-й выбрал 2 и 8, отверг 1 и 3.

Выполните по предлагаемым данным социометрического опроса социометрию группы (социоматрицу, индексы статуса, психологической взаимности группы). Сделайте выводы.

Анализ кейсов может выполняться индивидуально и в группе. Индивидуальная работа студентов с кейсом может включать две фазы:

первая фаза – внеаудиторная работа, цель которой состоит в подготовке ко второй фазе – аудиторному анализу кейса. Если знакомство с кейсом происходит непосредственно на занятии, то обычно для индивидуального анализа даётся от 10 до 30 минут в зависимости от объема материала.

Групповые формы работы могут предполагать анализ кейса в подгруппах (микрогруппах), количество обучающихся в которых варьируется в зависимости от масштабов и сложности ситуации, от ее новизны; предварительное обсуждение кейса в аудитории, необходимое для контроля усвоения и понимания материала обучающимися; межгрупповую дискуссию на основе сообщений и презентаций подгрупп, представители которых выступают с результатами анализа и предполагаемыми решениями; подведение итогов, которое осуществляется сначала желающими высказаться из числа самих обучающихся, а затем и преподавателем, который оценивает выводы подгрупп и отдельных участников, а также весь ход дискуссии.

Многолетний опыт проведения занятий по логопсихологии с использованием метода case-study показывает, что материал усваивается обучающимися достаточно быстро иочно. Ознакомление с примерами решения кейсов способствует повышению интереса к изучаемой дисциплине. Действия обучающихся по анализу и решению конкретных ситуаций способствуют формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных основной образовательной программой высшего образования. Метод case-study решает задачу практической направленности профессиональной подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования.

Таким образом, анализ содержательных особенностей применения метода case-study в процессе преподавания логопсихологии позволяет сделать вывод о том, что данный метод является высокоэффективным, но при условии его использования на том этапе освоения материала по дисциплине, на котором обучающиеся уже обладают определенным запасом знаний, необходимыми компетенциями для решения кейсов определенной тематики.

Использование метода case-study помогает обучающимся в овладении навыками самостоятельной работы, способствует развитию умения аргументированного изложения своей точки зрения, анализа и учёта альтернативных позиций, умения находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. Метод case-study можно считать одним из эффективных условий освоения теоретического лекционного материала и его творческого применения в практической деятельности. Кроме того что метод case-study способствует интенсивной профессионализации обучающихся, он может выступать как один из компонентов стиля педагогического мышления преподавателя, его особая парадигма, обеспечивающая результативность практико-

ориентированного обучения в процессе формирования профессиональных компетенций бакалавров специального (дефектологического) образования.

### **Список литературы**

1. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 08.07.2020).
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_97378/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/) (дата обращения 07.07.2020)
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556> (дата обращения: 07.07.2020).
4. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 08.07.2020).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797872/> (дата обращения: 07.07.2020).

### *Об авторе:*

ГОНИНА Ольга Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая базовой кафедрой психолого-педагогического обеспечения образовательной практики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Gonina.OO@tversu.ru

## **USING CASE-STUDY IN THE PROCESS OF TEACHING LOGOPSYCHOLOGY IN THE SYSTEM OF TRAINING BACHELORIES IN THE DIRECTION «SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION»**

**O.O. Gonina**

Tver state University, Tver

The essence and functions of the case-study method in the process of professional training of bachelors are characterized. The content features of the application of the case-study method in the process of teaching logopsychology in the undergraduate program in the direction 44.03.03 Special (defectological) education are analyzed. Situations-problems, situations-assessments and situations-exercises and various organizational forms of work are characterized using the case-study method in logopsychology classes. The conclusion is made about the importance of the case-study method in ensuring the effectiveness of practice-oriented learning in the process of forming professional competencies of bachelors of special (defectological) education.

**Keywords:** *vocational training, special (defectological) education, logopsychology, case-study method, practical situations.*

Принято в редакцию: 02.11.2022.

- 192 - Подписано в печать: 12.01.2023.

УДК 372.881.1  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.193

## **ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ НАД НАУЧНОЙ СТАТЬЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**М.С. Завьялова**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет генетики,  
биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова», г. Саратов

Развиваются идеи интегративного подхода к организации научно-исследовательской работы обучающихся. В ходе исследования был разработан и апробирован комплекс учебных заданий для подготовки магистрантов к научно-исследовательской работе при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» по принципу поэтапной работы над статьей: от ознакомительно-стандартизирующего к творческому. Внедрение разработанного комплекса заданий по иностранному языку поможет структурировать результаты научного исследования и оформить их в соответствии с требованиями к научным статьям на изучаемом иностранном языке в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, научная статья, классификация статей, интегративный подход.

Современное развитие общества оказало существенное влияние на образовательные учреждения высшего образования. Изменились требования к основным функциям вузов в создании и распространении знаний. На данный момент перед вузами стоит задача не просто генерировать что-то новое, необходимое для дальнейшего развития науки в целом, но и развивать исследования, имеющие прикладное значение для определенной профессиональной сферы. Вузы должны стать активными участниками в продвижении и реализации результатов научных исследований в конкретные секторы экономики, создании новых технологий, конкурентоспособных продуктов, что будет способствовать увеличению доли российской науки на мировом рынке исследований и разработок [11]. Актуальность приобретает модель глобального научно-исследовательского университета (global research university), основанная на реальном включении обучающихся в научно-исследовательскую и проектно-инновационную деятельность. В основе практической реализации данной модели лежат принципы освоения обучающимися универсальных компетенций научно-исследовательской и инновационной деятельности; активное привлечение магистрантов в качестве важнейшей «двигательной силы» для исследований и разработок; междисциплинарность исследований и проектных

© Завьялова М.С., 2023

разработок; интернационализация научной деятельности и подключение к передовой науке в рамках междисциплинарного научно-технического сотрудничества, выражющиеся в проведении стажировок в научных отечественных и международных центрах, публикации результатов научных исследований в ведущих российских и зарубежных журналах [15; 5].

Научно-исследовательская деятельность обучающихся становится не только условием их эффективного участия в процессе генерации новых знаний и подготовки к профессиональной деятельности. Она становится предпосылкой непрерывного образования, которое охватывает все периоды сознательной жизни человека.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования определяет научно-исследовательскую работу (НИР) как обязательный раздел основной профессиональной образовательной программы подготовки магистрантов, направленный на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Согласно учебным планам вуза, ей отведено различное количество учебных часов в рамках специальных учебных дисциплин, научных и научно-исследовательских практик в соответствии с направлением подготовки. В процессе освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) у обучающегося должны быть сформированы умения и навыки научной деятельности, среди которых ведение библиографической работы с привлечением современных информационных технологий; выявление и формулирование актуальных научных проблем; обработка, интерпретация и анализ полученных результатов исследования; представление результатов проведенного исследования в виде научного отчета, статьи, доклада, выпускной квалификационной работы [9].

Таким образом, становится актуальным вопрос написания и публикации статей в научных журналах, в том числе и на иностранном языке, как для магистрантов, так и для преподавателей, перед которыми встает задача, как подготовить обучающихся к работе над статьей.

Исследованием проблем, связанных с научно-исследовательской работой, принципами ее планирования и организации, интерпретацией результатов, а также созданием условий формирования исследовательских умений и навыков в разное время занимались и продолжают заниматься отечественные и зарубежные ученые Л.Ф. Авдеева, Р.Л. Акофф, Г.Н. Александрова, Е.В. Бережнова, Е.И. Бражник, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.А. Каменецкая, В.В. Краевский, Т.В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина, В. С. Кузнецова, Л.И. Лебедева, П. Легранд, М.И. Махмутов, Г.А. Николаев, Э.К. Самерханова, Г. Селье, В.А. Сластенин, Е.С. Спицин, Г.М. Храмова, Л.В. Чупрова и др.

В своих исследованиях ученые отмечают, что формирование и развитие компетенций обучающихся возможно в случае использования

методов развивающего обучения (проблемного, исследовательского, проектного, эвристического), одной из главных задач которых является создание условий для активного поиска и самостоятельного решения проблем в процессе изучения дисциплины.

Научное исследование в вузе традиционно подразделяют на научно-исследовательскую работу, являющуюся обязательной частью учебного процесса и проводимую в учебное время в соответствии с учебными планами и рабочими программами дисциплин (лекционные курсы по методологии научных исследований, организации научно-исследовательской работы и проведению эксперимента, проектированию, управлению проектами; практические занятия по изучению методов проведения научных исследований в соответствии с направлением подготовки; учебные занятия с элементами научных исследований по обязательным дисциплинам и дисциплинам по выбору), дополнительные научные исследования (выполнение курсовых работ в соответствии с научно-исследовательскими программами профильных кафедр, участие в научных конференциях, конкурсах, научных лабораториях), а также на научно-исследовательскую работу, осуществляющую обучающимися параллельно, во внеучебное время (участие в научных исследованиях в рамках хозяйственных договоров, грантов, стартапов и пр.) [14].

Таким образом, НИР обучающихся представляет собой синтез учебной, дополнительной и внеучебной научно-исследовательской деятельности, связанной с обогащением опыта и стимулированием развития творческой научной деятельности [3, 12].

ОПОП магистратуры, согласно учебному плану, включает как обязательные и вариативные профильные дисциплины (соответствующие направлению подготовки), так и обязательные общеобразовательные дисциплины. К последним относится дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Обучение магистрантов дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» направлено на формирование универсальных компетенций, в том числе УК-4 «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия», индикатором достижения которой является умение осуществлять академическое и профессиональное взаимодействие, в том числе на иностранном языке [9].

Формирование данной компетенции направлено в том числе на овладение знаниями особенностей научно-публицистического стиля, грамматических структур, обеспечивающих коммуникацию научно-профессиональной направленности; умениями представлять результаты исследований на иностранном языке; навыком публичных выступлений. Обучение дисциплине включает работу с иноязычными источниками и материалами научных исследований и нацелено на обучение работе с

полученной информацией (исследование проблемы в теории, формулирование противоречия, работа в рамках действующих стандартов и алгоритмов, описание основных понятий и инструментов и пр.). Следует отметить, что на обучение работе с иноязычным материалом отводится гораздо меньше учебного времени в пределах контактной и самостоятельной работы при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (например, 42 и 66 соответственно для направления подготовки «Лесное дело», профиль «Охотоведение, лесное и лесопарковое хозяйство»). В связи с чем обучение работе с иноязычным материалом академической (научной) направленности носит гораздо более интенсивный характер.

Целью представленной работы является подготовка магистрантов первого года обучения к работе над научной статьей на иностранном языке. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: проанализировать понятие «научная статья»; выделить в рамках представленной классификации типы статей для работы с иноязычным академическим материалом для магистрантов первого года обучения; разработать комплекс заданий для работы над научной статьей на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

В качестве теоретических методов исследования использовались анализ педагогической и методической литературы, изучение педагогического опыта по теме исследования.

Для решения первой задачи исследования обратимся к понятию «научная статья». В словаре С.И. Ожегова понятие «статья» определяется как «научное или публицистическое сочинение небольшого размера» [6].

В «Педагогической энциклопедии» представлено определение научной статьи как «одной из форм представления научных результатов в периодическом научном издании (научном журнале, сборнике научных работ); публикации небольшого объема, где целенаправленно излагаются взгляды автора по узким вопросам или результаты ограниченных исследований» [7].

Л.В. Рожкова и О.В. Сальникова рассматривают научную статью как «произведение, обстоятельно освещающее какую-либо тему, идею, вопрос, содержащее элементы их анализа и предназначено для периодического, продолжающегося издания или сборника как составная часть его основного текста» [10, с. 4].

К. Лофгрен, давая краткое определение научной статье (a scientific article), отмечает, что это «статья, написанная членом научного сообщества с соблюдением определенных правил и рекомендаций и опубликованная в научном журнале» [16].

Обобщая приведенные определения, можно сделать вывод, что научная статья – это логически завершенное научное исследование проблемы, осуществленное посредством применения научного(ых)

метода(ов), предназначенное для публикации в научном журнале с соблюдением соответствующих правил. То есть научная статья должна соответствовать определенным требованиям, предъявляемым журналом к ее структуре [1]. В статье должны быть представлены актуальность исследования, его новизна, сформулирована проблема исследования, цель и задачи, изложен ход исследования и его результаты с использованием научного стиля изложения [10].

Для решения второй задачи было необходимо определить, какие типы статей следует использовать для работы с иноязычным материалом. Существуют различные классификации научных статей в зависимости от предмета и метода исследования, цели исследования, объема статьи, жанра изложения материала и пр. *Научная статья* должна содержать результаты аналитического, теоретического или экспериментального исследования. В связи с чем по характеру раскрываемой в статье проблемы, пути ее исследования, а также особенностей представленной информации научные статьи разделяют на три типа: обзорные; научно-теоретические; эмпирические или научно-практические.

*Обзорные статьи (review article)* систематизируют и представляют информацию об исследованиях и достижениях ученых определенного научного направления или смежных наук в решении заявленной проблемы. Они подразделяются на оценочные с детальной оценкой научных результатов и определением их значимости для науки; описательные, которые содержат информацию о динамике развития предмета исследования; исчерпывающие с основным акцентом на комментарии к представленным библиографическим источникам, их резюме и анализ без индивидуального мнения по рассматриваемой проблеме; литературный обзор данных по конкретным источникам, имеющих прямое отношение к теме работы.

Научно-теоретические статьи (theoretical articles) основываются на теоретических сведениях по рассматриваемой проблеме. Для этого исследователю необходимо отобрать несколько теоретических источников информации, имеющих непосредственное отношение к исследуемой проблеме, проанализировать их, сравнить и/или сопоставить содержащуюся в них научную информацию и сделать соответствующие выводы.

Эмпирические или научно-практические статьи (empirical or research articles) описывают собственный опыт автора в построении эксперимента, его проведении, формулировке выводов и т.д. Слово «эмпирический» имеет греческие корни и переводится как «опыт», то есть решение проблемы должно быть достигнуто и обосновано опытным путем [2, 8].

Для решения третьей задачи был разработан комплекс заданий для подготовки к написанию научной статьи. Магистранты первого года обучения только определяют направление НИР, формулируют или конкретизируют вместе с научным руководителем тему дальнейшего

научного исследования, поэтому отбор заданий в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и последовательность их выполнения осуществлялась от работы над статьями обзорного типа к научно-теоретическим. Этот этап научно-исследовательской деятельности можно рассматривать как подготовительный для дальнейшей работы над научно-практическими статьями, предваряющими выпускную квалификационную работу (ВКР) по окончании обучения в магистратуре. Тематический подбор текстового материала академической (научной) направленности для подготовки к написанию научной статьи осуществлялся на основе интегративного подхода в соответствии с отобранными объектами внутрипредметной и межпредметной интеграции [4]. При этом внутрипредметная интеграция предполагала объединение отдельных тем дисциплины в рамках рабочей программы дисциплины (например, объединение отдельных тем «Waldsterben» и «Maßnahmen gegen Waldschäden» в блок «Waldschutz»). Межпредметная интеграция позволила согласовать тематику профильных учебных дисциплин с темами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (например, тема «Лес как объект мониторинга: средства и методы ведения лесного мониторинга» дисциплина «Мониторинг лесных экосистем» и тема «Waldökosystem» дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности»).

Целью представленного комплекса заданий являлась подготовка к написанию обзорных и научно-теоретических научных статей. Работа с иноязычным материалом и его дальнейшей интерпретацией предполагает достаточно высокий уровень владения иностранным языком в соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (В1 – «Самодостаточное владение. Пороговый уровень» в системе CEFR). Поэтому задания были направлены не на изучение соответствующего лексико-грамматического иноязычного материала, необходимого для написания научной статьи, а собственно на подготовку к написанию научной статьи.

В основу разработки комплекса заданий для подготовительной работы над научной статьей положен принцип поэтапности. Были выделены два этапа: ознакомительно-стандартизирующий (подготовительная работа над статьей, задания блока А) и творческий (разработка структуры и написание статьи, задания блока Б). В разработанном комплексе выделены два раздела: первый посвящен работе над обзорной статьей (Abteilung I), второй – работе над научно-теоретической статьей (Abteilung II). Задания в блоках сформулированы таким образом, чтобы их можно было использовать для различных направлений подготовки. Примеры приведены из рабочих материалов с обучающимися направлениями подготовки «Лесное дело».

Первый раздел (Abteilung I). Подготовка и написание обзорной статьи предполагает знакомство с классификацией научных статей, определение типа статей с опорой на аннотацию, формулирование

названия статьи. Для этого было необходимо выявить качественные признаки аннотации (с опорой на опыт работы с научным материалом предшествующего обучения в системе бакалавриата), познакомиться с требованиями к ее написанию, предъявляемыми в журналах соответствующего профиля [13].

Блок заданий А.

1.1. Прочтайте описания различных типов научных статей на иностранном языке и определите их тип. Представьте их характеристику на родном языке.

1) In der Arbeit untersucht man eine These ausschließlich anhand von Quellen und Literatur zum Thema.

2) Der Autor der Forschungsarbeit stellt eine These auf, die er zusätzlich mithilfe von eigenen Untersuchungen und/oder Experimenten belegen oder widerlegen möchte. Dabei beschreibt er sowohl die allgemeine, aktuelle Forschungslage als auch den Stand der eigenen Forschung.

1.2. Продолжите формулировку понятия «аннотация»:

- на родном языке;
- на изучаемом языке, используя изученные ранее клише.

Аннотация – это краткая характеристика работы, которая включает ...

Аннотация позволяет: установить основное содержание научной статьи; определить ...; используется в ...

Описательная аннотация включает основную тему статьи, ..., ..., в ней не приводятся описания ..., ..., ...

Информационная аннотация отражает основные положения статьи, ..., ..., ...

Рекомендательная аннотация призвана ..., ..., ...

1.3. Пользуясь интернет-источниками, найдите требования к написанию аннотации в журнале соответствующего направления подготовки, дополните / конкретизируйте представленные ниже положения. Представьте требования на изучаемом языке.

Аннотация должна быть: информативной (...); оригинальной (...); содержательной (...); структурированной (...); лаконичной (рекомендуемый объем ...); ...

1.4. Прочтайте три отрывка из аннотаций к статьям на иностранном языке. Определите, какие из статей являются обзорными, научно-теоретическими, эмпирическими. Аргументируйте свою точку зрения на изучаемом языке, опираясь на представленную в аннотациях информацию.

1. Dem Studienbereich Forst- und Holzwirtschaft sind mehrere Studienfelder zugeordnet, die wiederum mehrere Studiengänge mit unterschiedlichen Schwerpunkten umfassen. Ein Studienfeld ist demnach ein Teilbereich eines Wissens- oder Themengebiets, unter dem ähnliche Studiengänge zusammengefasst sind.

2. Dass viele Menschen Gräben mit Deponien verwechseln, ist ein großes Problem, denn der Abfall verrottet nicht und stellt für Tiere eine große

Gefahr dar. Es sei sehr schwer, wirksame Lösungen zu finden. Der oder die Umweltsünder seien zudem kaum ausfindig zu machen. Der Autor appelliert daher an die Einsicht und die soziale Verpflichtung der Mitbürger.

3. Roboter sind in allen Wirtschaftsbereichen auf dem Vormarsch, auch in der Landwirtschaft. Forschungsinstitute und Unternehmen arbeiten intensiv an neuen Lösungen für autonome Landmaschinen, die den Ackerbau revolutionieren könnten. Auch für den Ökolandbau eröffnen sich dadurch neue Perspektiven. Fachleute gehen sogar davon aus, dass sich die Anbausysteme grundlegend ändern könnten.

1.5. Опираясь на информацию, представленную в отрывках из аннотаций задания 1.4, сформулируйте на изучаемом языке отрасль научного знания, к которой можно отнести каждую статью; возможные названия статей.

Второй этап был нацелен на разработку и написание обзорной статьи по направлению подготовки.

Блок заданий Б.

2.1. Прочитайте названия тем обзорных статей, предложите дальнейшую конкретизацию каждой темы, опираясь на приведенный ниже пример.

Тема статьи «Охрана лесов от пожаров» («Waldschutz vor Bränden») – конкретизация темы «Противопожарные мероприятия» («Feuerbekämpfungsmaßnahmen»).

2.2. Определите тему Вашей обзорной статьи на родном языке с помощью следующей рекомендации: «Направление подготовки – направленность (профиль) – тема выпускной квалификационной работы (ВКР) (бакалавриат) – развитие темы ВКР (бакалавриат)». Воспользуйтесь онлайн-словарем и дайте адекватный перевод сформулированной темы на изучаемый иностранный язык.

Например, «Лесное дело – Охотоведение, лесное и лесопарковое хозяйство – Мероприятия по уходу за лесом (внесение удобрений, обрезка сучьев, уход за подлеском и т.д.) – Практика применения мер ухода за лесом в стране» («Die Anwendungspraxis von Waldflegermaßnahmen im Land»).

2.3. Пользуясь интернет-ресурсами, подберите иноязычный журнал по вашему профилю подготовки. Выберите обзорную статью, опубликованную за последние 2–3 года, определите ее вид и проанализируйте структуру.

2.4. С помощью ЭБС и библиографических баз (РИНЦ, Agris, Scopus, Web of Science и др.) подберите три-четыре литературных источника на родном и/или изучаемом языке, опубликованных за последние 5–7 лет, которые соответствуют теме вашей обзорной статьи. Выберите из текста каждой статьи на изучаемом языке основные положения, которые освещают тему исследования, или – в случае работы с источником на родном языке – кратко сформулируйте их на изучаемом языке.

2.5. Выберите вид обзорной статьи (оценочный, описательный, исчерпывающий, литературный обзор), над которой вы будете работать. Скорректируйте, если это необходимо, тему, разработайте план статьи (в соответствии со структурой из задания 2.3), напишите обзорную статью по сформулированной вами теме на изучаемом языке.

Второй раздел (Abteilung II). Подготовка и написание научно-теоретической статьи для магистранта первого года обучения предполагает анализ существующих теорий по заявленной проблеме, сравнение преимуществ и/или недостатков представленных теорий, сопоставление или противопоставление отдельных теоретических положений, представленных в исследованиях российских и зарубежных ученых по профилю подготовки.

Блок заданий А.

1.1. Проанализируйте предложенную аннотацию на русском языке: к статье какого типа она относится? Переведите аннотацию на иностранный язык, используя изученные клише, соответствующие научному стилю.

«Опыт искусственного лесовосстановления показал, что лесные культуры являются действенным приемом повышения продуктивности наших лесов. Проектирование, закладка и выращивание лесных культур должны базироваться на зонально типологической основе. При этом тип лесных культур является собой ядро методологии лесокультурного дела. В современной науке и практике искусственного лесовосстановления представлен обширный арсенал для осуществления самых разнообразных форм рукотворных лесов по составу, ярусности и возрасту составляющих их компонентов».

1.2. Прочитайте научно-теоретическую статью на иностранном языке. Составьте описательную аннотацию на изучаемом языке, опираясь на схему: основная тема статьи – краткое описание теории / изложение основных положений теории.

1.3. Прочитайте предложенную научно-теоретическую статью на изучаемом языке: составьте терминологический двуязычный словарь к статье; составьте к статье глоссарий на изучаемом языке (воспользуйтесь одноязычными энциклопедическими словарями по выбору); сформулируйте представленное в статье оригинальное название теории; кратко представьте ее основные положения на изучаемом языке.

1.4. Напишите рекомендательную аннотацию к статье из задания 1.3.

1.5. Приведите пример исследований, проведенных российскими или зарубежными учеными за последние 5–10 лет, в соответствии с направлением подготовки, опишите его преимущества по сравнению с уже существующими на изучаемом языке.

Второй этап был посвящен разработке и написанию научно-теоретической статьи по направлению подготовки.

Задания блока Б.

2.1. С помощью интернет-источников составьте перечень российских и зарубежных ученых и их последователей, разработавших основные (базовые) теории по вашему направлению подготовки (5–7 позиций) на изучаемом языке. Например, Georg Ludwig Hartig «Grundsätze der Forstdirection» (1803). Nachfolger: Johann Heinrich Cotta (Deutschland), F.K. Arnold (Russland), A.E. Teplochov (Russland).

2.2. Выберите из составленного перечня задания 2.1 одно из исследований и опишите его на изучаемом языке в соответствии с планом: основные понятия и определения – гипотеза – умозаключения – теоретическая и практическая значимость для современной науки.

2.3. С помощью электронной библиотечной системы (ЭБС) и библиографических баз (РИНЦ, Agris, Scopus, Web of Science и др.), подберите три-четыре литературных источника на родном и/или изучаемом языке, опубликованных за последние 5 лет, в которых проводится анализ основных (базовых) исследований по вашему направлению подготовки. Выберите из текста каждой статьи на изучаемом языке основные положения, которые освещают тему исследования, или – в случае работы с источником на родном языке – кратко сформулируйте их на изучаемом языке.

2.4. Сформулируйте тему научно-теоретической статьи по вашему направлению подготовки в соответствии с одним из основных (базовых) исследований, актуальных на сегодняшний день. Обоснуйте ваш выбор, используя безличные грамматические конструкции и клише, соответствующие научному стилю, на изучаемом языке.

2.5. Напишите научно-теоретическую статью на изучаемом языке по сформулированной теме согласно представленной структуре: заголовок – автор – аннотация – ключевые слова – введение – основная часть (анализ выбранной теории) – заключительная часть – список литературы (не более 10 источников).

Применение разработанного комплекса заданий позволит обучающимся быть более успешными при работе над научными статьями. Поэтапная подготовка к работе над обзорной и научно-теоретической статьей позволит не только формировать устойчивый навык написания статьи в соответствии с требованиями, предъявляемыми к научным публикациям, но и выработать собственную траекторию НИР, то есть будет способствовать раскрытию творческого научного потенциала обучающегося. Опыт работы с иноязычным материалом академической направленности позволит магистрантам в дальнейшем грамотно представлять результаты своей научно-исследовательской деятельности научному сообществу.

Опираясь на проведенное исследование, можно сделать вывод, что в процессе организации научно-исследовательской работы магистрантов следует использовать поэтапный подход, который позволит выработать умения и сформировать устойчивые навыки работы над подготовкой и написанием научных статей на родном и изучаемом

иностранным языке. Эффективность научной деятельности обучающегося будет всецело зависеть от его вовлечения в НИР с начала обучения, включая изучение зарубежных научных исследований в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», и от ориентации на долгосрочную НИР, ориентированную на междисциплинарное взаимодействие.

Практическая значимость исследования заключается в обучении магистрантов структурированию результатов научного исследования и его оформлению в соответствии с требованиями к научным статьям на изучаемом иностранном языке в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Система обучения основана на поэтапной подготовке к написанию научной статьи посредством применения разработанного комплекса заданий.

Открытым для дальнейших исследований остаются вопросы внедрения разработанного комплекса заданий по иностранному языку в общую систему подготовки магистрантов, а также определение критериев и показателей эффективности его применения на занятиях.

### **Список литературы**

1. Беляева Л.Н., Шубина Н.Л. Научная статья как объект экспертной оценки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Серия «Филологические и исторические науки, культурология». 2014. № 172. С. 5–12.
2. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 128 с.
3. Бражник Е.И., Лебедева Л.И. Организация исследовательской работы магистрантов в вузах России и Франции [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. 2008. №12. URL: <http://www.emissia.org/ofiline/2008/1292.htm> (дата обращения: 04.08.2022).
4. Завьялова М.С., Раздобарова М.Н. Интегративный подход к организации обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. Тверь, 2020. № 3 (52). С. 157–163.
5. Крежевских О.В. Проектирование системы трансдисциплинарного образования будущих педагогов в вузе // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 174–187.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс] М.: Мир и образование, 2019. 1376 с. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1651972> (дата обращения: 24.05.2022).
7. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] URL: <https://didacts.ru/termin/nauchnaja-statja.html> (дата обращения: 04.08.2022).
8. Полякова Т.Ю., Каменецкая А.А. Методические указания по организации самостоятельной работы в курсе обучения иностранному языку в магистратуре. М.: МАДИ, 2016. 40 с.
9. Приказ Минобрнауки России от ФГОС ВО по направлению подготовки 35.04.01 Лесное дело, утвержденному Приказом Министерства образования

- и науки РФ № 667 от 17.07.2017) URL: <https://www.timacad.ru/sveden/files/350401-2021.pdf> (дата обращения: 28.05.2022).
10. Рожкова Л.В., Сальникова О.В. Методические материалы для написания научной статьи. Пенза, 2016. 60 с.
  11. Рубчевский К.В. Образование в современном мире // Философия образования. 2003. № 7. С.107–114.
  12. Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 75–82.
  13. Сысоев П. В. Правила написания аннотации // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 81–83.
  14. Чупрова Л.В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Т. 2. Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 380–383. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1914/> (дата обращения: 14.07.2022).
  15. Augsburg T. Becoming transdisciplinary: The emergence of the transdisciplinary individual // World Futures. 2014. Vol. 70, is. 3–4. P. 233–247.
  16. Lofgren Kent. What Is A Scientific Article? URL: <http://www.streetarticles.com/science/what-is-a-scientific-article> (дата обращения 01.08.2022).

*Об авторе:*

ЗАВЬЯЛОВА Мария Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и культура речи», ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет генетики, биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова» (410012, г. Саратов, пр-т им. Петра Столыпина, зд. 4, стр. 3); e-mail: mariazav@inbox.ru

**TRAINING TO WORK ON A SCIENTIFIC ARTICLE  
BASED ON THE MATERIAL OF THE DISCIPLINE  
«FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL ACTIVITY»**

**M.S. Zavyalova**

Saratov State University of Genetics, Biotechnology and Engineering named after N.I. Vavilov, Saratov

Ideas of an integrative approach to the organization of research work of students are developed. In the course of the study, a set of study tasks was developed and tested to prepare undergraduates for research work in the study of the discipline «Foreign language in professional activity» on the principle of step-by-step work on the article: from cognitive to creative. The implementation of the developed set of tasks in a foreign language will help structure the results of scientific research and format them in accordance with the requirements for scientific articles in the studied foreign language within the discipline «Foreign language in professional activity».

**Keywords:** *research work, scientific article, classification of articles, integrative approach.*

Принято в редакцию: 16.01.2023.  
Подписано в печать: 16.02.2023.

УДК 372.881.1  
Doi: 10.26456/vtapsyed/2023.1.205

## **К ОБОСНОВАНИЮ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИНГВОДИАКТИЧЕСКОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**О.Н. Савченко<sup>1,2</sup>, М.Г. Евдокимова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

<sup>2</sup>ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Люберцы

<sup>3</sup>ФГАОУ «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», г. Москва

Анализируются существующие в научной литературе подходы к определениям понятий «ролевая игра» (РИ) и «деловая игра» (ДИ). Обосновывается необходимость разграничения данных понятий. Доказывается правомерность введения понятий «профессионально ориентированная ролевая игра» (ПОРИ) и «профессионально ориентированная лингводидактическая ролевая игра» (ПОЛРИ). Авторы выявляют ключевые различия в содержании понятий ПОРИ и ДИ, предлагают собственные дефиниции с целью разграничения сфер их использования в лингводидактике.

**Ключевые слова:** ролевая игра, деловая игра, профессионально ориентированная ролевая игра, лингводидактическая ролевая игра, профессионально ориентированная лингводидактическая ролевая игра, обучение иностранным языкам, иноязычное общение, неязыковой вуз, таможенное дело.

Игровые методы обучения иностранным языкам неслучайно долгое время привлекают пристальное внимание отечественных и зарубежных ученых. Должным образом смоделированная учебная игра способствует интенсификации учебного процесса посредством повышения мотивации, активизации познавательной, репродуктивной, продуктивной (творческой) деятельности обучающихся даже в условиях сравнительно небольшого количества аудиторных часов, выделяемых на изучение предмета «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Всестороннее детальное изучение феномена игрового обучения представляется особенно актуальным по причине выявленных авторами противоречий в определении и трактовке российскими и зарубежными исследователями терминов «ролевая игра» (РИ), «деловая игра» (ДИ) и их производных. Учеными признается, что не выработано четко сформулированных единых требований к проведению РИ и ДИ [6, с. 74; 23, с. 262]. В частности, налицо многообразие подходов к номинации учебных игр профессиональной направленности и установлению их принадлежности к вышеупомянутым видам игр, что затрудняет проведение дальнейших исследований. В связи с этим представляется актуальным

уточнение содержания понятий РИ и ДИ на основе ретроспективного анализа точек зрения разных авторов. Помимо решения данной задачи авторы намерены обосновать понятия «профессионально ориентированная ролевая игра» (ПОРИ), «профессионально ориентированная лингводидактическая ролевая игра» (ПОЛРИ).

Отметим, что в некоторых работах вовсе не прослеживается разграничение терминов РИ и ДИ: они употребляются через дробь [15, с. 58]; используются поочередно без пояснения в разнице содержания этих понятий [13, с. 40–43]. В литературе также упоминаются иные виды учебных игр, которые авторы именуют «проблемно-ситуационными» [8, с. 34], «симуляциями» [28, р. 10] без указания их соотнесенности с РИ или ДИ.

В целом можно наблюдать множество подходов и противоречий в трудах исследователей относительно иерархии игр. Так, распространено мнение, согласно которому все игры социально-бытового содержания считаются ролевыми, а игры профессионального содержания – деловыми [3, с. 312]. Например, в работе Н.В. Матвеевой авторские игры социальной направленности «В гостинице»; «Современная семья, какая она?»; «Фестиваль рекламных фильмов» исследователь классифицирует как ролевые, а «Визит иностранной делегации»; «Заключение контракта на куплю-продажу»; «Устройство на работу» только лишь по намеку в названии на профессиональное содержание – как деловые [20, с. 9]. Помимо этого, иногда ролевые игры определяют как подвид деловых в соответствии с «методологией проведения» и «спецификой ролевой методики» [26, с. 57; 5, с. 48; 12, с. 250]. Причем одни ученые считают их исключительно «формой продуктивной групповой учебной деятельности», отрицая существование диалоговой РИ [17, с. 10], тогда как другие допускают сочетание в РИ индивидуальной, парной и групповой деятельности [11, с. 173]. Наконец, авторы присваивают название «деловая» и играм, которые разрабатываются для старшеклассников и нацелены на формирование у них знаний в области права, экологии, экономики, риторики, а также профориентационным играм и играм для развития функции самореализации личности [24, с. 172].

В результате анализа литературы мы выявили, что чаще РИ описывается как широкое понятие, а ДИ – как более узкое. Так, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез понимают РИ как «модель взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитационных условий будущей профессиональной деятельности, в ходе реализации которой участники игры развиваются и совершенствуют профессионально ориентированные умения» [7, с. 218], называя ее «ролевой деловой игрой», тем самым отмечая включение в понятие РИ профессионально ориентированной функции. В пользу понимания ДИ как более узкого понятия приведем также определения из работ Н.И. Игнатенко, И.С. Головановой, О.М. Батраевой, отмечающих, что этот метод является дальнейшим развитием РИ, приближающим к реалиям деловой коммуникации [14, с. 48]; разновидностью РИ, где обучающиеся имитируют процесс принятия

решения менеджером/специалистом в профессиональных ситуациях конфликта или информационной неопределенности [10, с. 2; 3, с. 312]. Однако данные определения авторов нуждаются в дополнении и уточнении по причине отнесения ДИ к родовому понятию по отношению к РИ без уточнения их отличий от ролевых игр профессиональной направленности. Можно привести большое количество примеров из научной литературы в подтверждение популярности мнения относительно определения игр профессиональной направленности как ролевых, с чем мы согласны. Тем не менее, как уже было сказано ранее, чаще всего ученые ограничиваются в данной ситуации термином РИ без выделения подвида ПОРИ, с чем мы позволим себе не согласиться. Ниже приведем некоторые примеры игр профессиональной направленности, отнесенные исследователями в своих работах к *ролевым* (*не деловым!*):

- Менеджер по продажам в туристском агентстве выслушивает пожелания клиентов и предлагает им наиболее подходящий вариант бронирования [4, с. 132].
- Сотрудник принимает группу туристов, оформляет документы, рассказывает о номерах, различных службах отеля и выдаёт ключи от номера (РИ для специалистов в сфере международного туризма) [22, с. 546].
- «Предпринимательские риски», «Дивидендная политика предприятия», «Кредитная политика банка» [23, с. 262].
- Игры со студентами-правоведами на занятиях по ИЯ: «Подача искового заявления в гражданский суд», «Подача апелляции в суд высшей инстанции», «Заседание гражданского/уголовного судов», «В кабинете следователя», «Работа присяжных заседателей» [18, с. 58].
- Игры для специальности среднего профессионального образования «Менеджмент» [21, с. 139].

Остановимся подробнее на отличительных особенностях ДИ. Прежде всего следует четко осознавать различия в областях применения ДИ и РИ, опираясь на историю их возникновения. ДИ – самые молодые игры, они возникли в 30-х годах XX века и изначально были предложены экономистами и военными, поэтому основными сферами использования метода ДИ традиционно являлись управленческая деятельность [27, с. 73], экономика, военное дело, политика; РИ, в свою очередь, получили развитие из социальной психологии и традиционно применялись в области тренинга коммуникативных навыков. Так, в ДИ изначально не ставилось задачи имитировать процессы общения, создавать имитационную модель коммуникативной деятельности. Целью являлось заложить в игре реальные модельные представления (часто математические модели) об экономических и социальных процессах, где участники должны отрабатывать действия в стандартных ситуациях, стремясь к достижению установленного экспертами эталона [19]. В продолжение, согласно словарю методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, ДИ призвана моделировать *управленческие и производственные* ситуации с целью обучения *принятию решений* [1, с. 57]. А.А. Вербицкий

также выделяет производственные ДИ, в которых «проигрываются критические ситуации, апробируются новые методы, анализируются слабые места в существующих системах, выявляются новые требования к специалистам» [6, с. 76]. Приведем пример ДИ из работы Н.И. Герасимовой, четко попадающий под вышеперечисленные признаки: автором проводятся многоаспектные ДИ в ходе обучения будущих переводчиков корпоративной коммуникации, данные игры представляют собой «пошаговую технологию развертывания особой игровой деятельности студентов-переводчиков на основе имитационной модели, воссоздающей условия процесса, организации и подготовки устного и письменного бизнес-перевода» [9, с. 11].

Завершим обзор характеристик ДИ, подчеркнув позицию, выраженную в монографии О.А. Артемьевой о том, что отличительная особенность ДИ – проигрывание участниками ролей «самих себя в жизни», в то время как в РИ профессиональной направленности обучающиеся проигрывают роли «себя будущих» [2, с. 48]. В подтверждение данных слов добавим, что значительная доля случаев использования метода ДИ не связана со студенческой учебной деятельностью в рамках обучения будущей профессии и проводится, к примеру, *в процессе отбора кадров* в компании. С помощью ДИ успешно определяют уровень деловой активности кандидата на должность; способность работать индивидуально и в команде; наличие тактического/стратегического мышления; возможность быстрой адаптации к новым/экстремальным условиям; способность к прогнозированию и анализу; выявляют стиль руководства кандидатов-управленцев и др. [19]. Отметим, что все вышеперечисленные характеристики применимы как к деловым играм, проводящимся в процессе обучения иностранному языку, так и в процессах, с иностранным языком не связанных.

Мы убеждены, что при обучении иностранному языку недопустима не только взаимная замена понятий РИ и ДИ, не являющихся синонимами, но и постановка в один ряд с ними дополнительных терминов. Для того чтобы выработать надежные основания для дальнейших исследований, целесообразно придерживаться четкой позиции по вопросу иерархии учебных игр. С нашей точки зрения, правильным будет родовым понятием для интересующих нас игр считать *ситуационную игру* (СИ) с последующим разделением ее на подвиды. Согласно определению Е.Н. Корнеевой, СИ являются частью активного социально-психологического обучения, методом социального тренинга, при котором задаётся определенная ситуация и участники действуют в соответствии с ней, следуя как объективным свойствам сформулированной ситуации, так и своим субъективным представлениям о том, как действовать в данных ситуациях. Цель игры – не столько обучение конкретному ролевому поведению, сколько умению справляться со сложными ситуациями [16]. Характеристика цели СИ позволяет нам сделать вывод, что РИ входит в СИ как подвид.

Итак, мы будем считать ролевую игру самым крупным подвидом СИ, т.к. она объединяет такие характеристики других игр, как наличие ролей, которые должны в соответствии с учебными целями играть обучающиеся. Однако справедливо отметить, что существуют дефиниции РИ, никак не связанные с обучением, а представляющие РИ как «моделирование событий, происходящих в определённом мире в определённое время. Её участники отыгрывают собственных персонажей, руководствуясь при этом характером своей роли и внутренними убеждениями персонажа в рамках игровых реалий» [25]. Но т.к. нас интересует РИ только с обучающей точки зрения, обратимся к определению из словаря методических терминов Э.Г. Азимова, где РИ – «форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения. Предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой РИ и ролями учащихся» [1, с. 264 – 265].

Далее правомерно среди различных ролевых игр выделить разные их виды в зависимости от сферы применения, содержания игры и характера ролей. Полагаем, что правомерно из всех видов ролевых игр выделить в качестве одной из их разновидностей деловую игру, в качестве другой – профессионально ориентированную ролевую игру и, далее, в качестве подвида последней – *профессионально ориентированную лингводидактическую ролевую игру*, предназначенную для профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Что касается деловых игр, то, вероятно, целесообразно среди них также выделить более узкий подвид, который мы предлагаем назвать *лингводидактическими деловыми играми* (см. рис. 1).

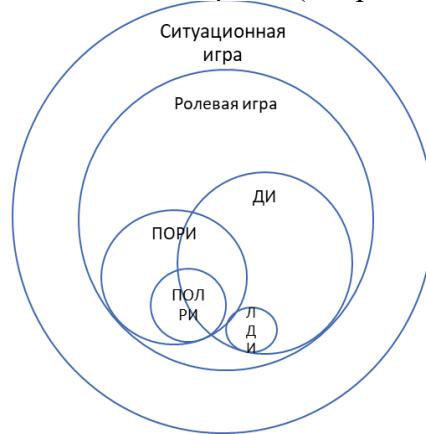


Рис. 1. Иерархия ситуационных игр

На рис. 1 СИ выступает в качестве родового понятия, РИ выступает в качестве подвида СИ, при этом являясь более широким понятием, чем ПОРИ и ДИ. В то же самое время ПОРИ включает в себя некоторые характеристики как РИ, так и ДИ. Считаем необходимым разграничить эти понятия с точки зрения принципиальных отличий

(обосновать принадлежность ДИ и ПОРИ к разным нишам), а также предложить свое понимание ПОРИ и ее характерных особенностей с целью разделения сфер использования данных методов обучения в лингводидактике.

Согласно нашему видению, определяющие различия ДИ и ПОРИ заключаются в *сферах их применения; в направленности и изложении проблемной ситуации; в организации ролей в командах; в интеграции социального и профессионального аспектов*. Рассмотрим каждый аспект более подробно (табл. 1).

Таблица 1  
Сравнительная характеристика профессионально ориентированной ролевой игры и деловой игры

Критерий различия	Профессионально ориентированная ролевая игра	Деловая игра
Сфера применения	Проводится в учебных заведениях в рамках профессионально ориентированного обучения (в частности, иностранному языку (ПОЛРИ))	Проводится в учебных заведениях; при приеме на работу; в практике специалистов, уже работающих по специальности, с целью повышения квалификации (не только при обучении иностранному языку (ЛДИ))
Направленность проблемной ситуации	Занимая более узкую нишу, чем ДИ, в первую очередь направлена на <i>развитие коммуникативной компетенции</i> обучающихся при решении профессиональной задачи	Направлена на <i>решение проблемной ситуации</i> (необязательно коммуникативного характера – обсудить сильные и слабые стороны фирмы, будущую деятельность фирмы, план стратегического развития, определить партнеров, конкурентов и др.)
Изложение проблемной ситуации и количество участников	Могут включать в себя несколько проблемных ситуаций, которые одновременно решают разные группы обучающихся в рамках одной учебной группы	Включает в себя одну глобальную проблему/задачу (кейс), которую решают все участники процесса, чаще в большем количестве, чем одна учебная группа
Организация ролей в командах	В модели игры присутствуют роли и будущих специалистов, и представителей иных сфер/ рядовых граждан	Вся команда состоит сугубо из специалистов одной профессиональной сферы деятельности
Интеграция социального и профессионального аспектов	Нацеленность на обучение участников социальному/ межкультурному общению (поведению) играет решающую роль при моделировании профессиональной коммуникативной ситуации	Социальное поведение/навыки участников не обязательно несут в себе определяющую роль в решении профессиональной задачи/проблемы

Суммируя данные, представленные в таблице, предлагаем определение, в соответствии с которым *профессионально*

ориентированная лингводидактическая ролевая игра – это интерактивный метод обучения иностранному языку, предназначенный для овладения обучающимися умениями и навыками общения на иностранном языке при проигрывании ролей в профессионально релевантных коммуникативных ситуациях. В исследуемой нами области обучения иностранному языку будущих специалистов таможенного дела примерами ПОЛРИ могут служить игры, проводимые внутри одной учебной группы, в которых воспроизводятся ситуации профессионального общения таможенника с иностранными гражданами, пересекающими границу, контрабандистами; конфликтные ситуации, возникающие у таможенников с перевозчиками грузов или у кинологов с иностранными гражданами в аэропорту и др.

В продолжение уточним определение *деловой игры*: ДИ – это интерактивный метод обучения, предназначенный для формирования профессиональной компетентности участников при проигрывании ролей в процессе коллективного принятия решения в деловой проблемной ситуации.

В области обучения будущих таможенников иностранному языку примером ДИ (ЛДИ) может служить ежегодно проводимая в Российской таможенной академии игра, в которой воспроизводится ситуация работы Всемирной таможенной организации. К игре привлекаются старшекурсники таможенных факультетов разных вузов. Целью игры, роли в которой играют студенты, является обучение их решению актуальных международных задач Федеральной таможенной службы и таможенных служб других государств.

В заключение, как можно понять из таблицы и предложенных определений, денотативные значения ДИ и ПОРИ строго различаются; данные понятия должны занимать отдельные ниши в лингводидактике. Полагаем, что результаты, полученные в ходе работы над данной статьей, будут полезны исследователям, разрабатывающим ролевые и деловые игры.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Артемьева О.А., Макеева М.Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 208 с.
3. Батраева О.М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.): в 2 т. Т. 2. СПб.: Реноме, 2012. С. 311–314.
4. Бочкарева М.М. Ролевые игры в профессиональной коммуникативной подготовке специалистов в сфере туризма: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2007. 168 с.
5. Бургат В.В. Деловая игра как метод активного обучения // Сибирский торгово-экономический журнал. 2014. № 1 (19). С. 48–51.
6. Вербицкий А.А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов // Вестник Московского

- государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. 2009. № 4. С. 73–84.
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 335 с.
  8. Герасимов Б.Н. Игровое моделирование управленических процессов в организациях // Менеджмент и бизнес-администрирование. 2017. № 2. С. 33–40.
  9. Герасимова Н.И. Деловая игра как средство профессиональной подготовки будущих переводчиков к корпоративной коммуникации (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2011. 25 с.
  10. Голованова И.С., Капустина Л.В., Куликова Н.В. Деловые игры в формировании профессиональной кросскультурной компетенции будущих экономистов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № V2. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186014.html> (дата обращения: 30.08.2022).
  11. Гудакова Е.В., Зиновьева Т.А. Ролевая игра как активный метод обучения иностранным языкам // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 10. С. 172–175.
  12. Дронова О.В. Жолнерик А.И. Использование деловых игр в обучении профессиональному английскому языку // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 2 (30). С. 247–257.
  13. Дубина Л.П. Ролевая игра как интерактивная форма обучения студентов иностранному языку // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: Материалы III Республиканской научно-практической конференции (с международным участием). Минск, 31 января 2019 г. / редкол.: А.Э. Черенда [и др.]. Минск: Белорусский государственный университет, 2019. С. 40–43.
  14. Игнатенко И.И. Использование деловых и ролевых игр для формирования культуры иноязычного делового общения // Наука и школа. 2011. № 2. С. 46–50.
  15. Исаева Н.В., Чирч И.В. Деловая игра как средство активизации познавательной активности и способ формирования профессиональных компетенций студентов // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. № 3. С. 56–63.
  16. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения: учебное пособие. ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», 2009. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met110/met110.html> (дата обращения: 02.09.2022).
  17. Кузнецова М.Н. Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке (на материале преподавания английского языка в неязыковом вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. М., 2011. 24 с.
  18. Левонюк Л.Е. Ролевая игра в обучении иноязычной профессиональной коммуникации студентов юридического факультета // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. науч. тр. в по материалам II Междунар. науч.-практ. конференции. Ярославль, 14–16 мая 2020 г. Ярославль: ЯГТУ, 2020. С. 55–59.
  19. Маковецкий Н.А. Основные виды деловых игр и их характеристика. URL: <https://studfile.net/preview/1664870/page:21/> (дата обращения: 11.09.2022).
  20. Матвеева Н.В. Ролевые игры на занятиях по английскому языку при обучении устному профессиональному общению (Среднее специальное учебное заведение): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2004. 16 с.

21. Матвеева Н.В. Использование ролевых игр при обучении устному иноязычному общению в России в конце XX – начале XXI вв. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). С. 133–143.
  22. Назаренко Е.Б. Место ролевой игры в обучении специалистов сферы международного туризма // Молодой ученый. 2015. № 2(82). С. 545–547.
  23. Нечаева Т.В., Ложкомоева Е.Н. Особенности использования деловых и ролевых обучающих игр в сфере высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2(69). С. 261–263.
  24. Никулина Л.П. Организация деловой игры при обучении иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 171–177.
  25. Ролевая игра. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ролевая\\_игра](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ролевая_игра) (дата обращения: 14.08.2022).
  26. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
  27. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда, И. Катерыняк, К. Меер; под ред. Ю.П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
  28. Games, simulations and role-playing. Milestones in ELT. The British Council, 2015. 55 p.

## Об авторах:

САВЧЕНКО Оксана Никитична – аспирант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный презд, д. 4, корп. 1); старший преподаватель кафедры английского языка в сфере таможенной деятельности ГКОУ ВО «Российская таможенная академия» (140015, Московская область, г. Люберцы, Комсомольский пр-кт, д. 4); e-mail: o.saychenko@customs-academy.ru

ЕВДОКИМОВА Мэри Георгиевна – доктор педагогических наук, доцент; директор Института лингвистического и педагогического образования, ФГАОУ «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (124498, Москва, Зеленоград, пл. Шокина, 1); e-mail: me49@mail.ru

## **TO THE SUBSTANTIATION OF THE CONCEPT OF PROFESSION-ORIENTED ROLE PLAY WHEN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE**

O.N. Savchenko<sup>1,2</sup>, M.G. Evdokimova<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Moscow City Teacher Training University, Moscow.

<sup>2</sup>Russian Customs Academy, Lyubertsy

<sup>3</sup>National Research University of Electronic Technology, Moscow

The analyzes the approaches to the definitions of the concepts «role play» and «business game» existing in the scientific literature. It substantiates the need to distinguish between these concepts. The legitimacy of introducing the concepts of «profession-oriented role play» and «profession-oriented linguodidactic role play» is proven. The authors identify the key differences between the content of PORP and BG concepts and offer the definitions in order to distinguish between the areas of their usage in linguodidactics.

УДК 378.147  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.214

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА СКАНИРОВАНИЯ**

**С.П. Цветкова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Проведен краткий анализ понятий «языковая компетентность» и «языковые компетенции». Исследована проблема влияния метода сканирования на формирование у студентов вуза языковых компетенций в процессе изучения разделов «Ономастика» и «Графика» современного русского языка. Предложена система работы по изучению и классификации неографизмов (в названии региональных эргонимов) как одного из актуальных языковых явлений XXI века.

**Ключевые слова:** языковые компетенции, языковая компетентность, метод сканирования, ономастика, графика, неографизмы, эргонимы.

Процессы, происходящие в русском языке первой трети XXI-го века, могут быть охарактеризованы как квазиактивные, поскольку наблюдаются изменения на всех уровнях языка: от лексического (в основном за счет заимствования из других языков) до грамматического (идет перестройка традиционных морфолого-сintаксических конструкций с учетом новых видов коммуникации). «Динамика языкового развития столь ощутима, что не оставляет равнодушных ни в кругу лингвистической общественности, ни в среде журналистов и публицистов, ни среди обычных граждан, не связанных профессионально с языком» [2, с. 3]. Наметившиеся темпы языковой динамики, несомненно, объясняются как внешними причинами (прежде всего – нарастающими темпами межъязыковой интеграции за счет интенсификации культурных, экономических, политических и т.п. контактов между народами во всем мире), так и причинами внутреннего характера, так как основа для изменений заложена в самом языке, где действуют свои закономерности. Так, имеются данные о том, что лексический состав русского языка за последние десятилетия активно пополняется новыми словами. Такие лексемы называют словообразовательными инновациями, неологизмами-заимствованиями, то есть словами, появившимися в результате словообразовательной деривации, заимствования из других языков, контаминации двух слов или словосочетаний, а также смешения кириллического и латинского графического обозначения [4, с. 1].

В связи с этим возникает вопрос о необходимости переосмыслиения, актуализации образовательного потенциала русского языка как одной из базовых дисциплин учебных планов образовательных организаций, в том числе вузов. Именно в рамках данной дисциплины реализуются требования ФГОС ВО для направления бакалавриата

© Цветкова С.П., 2023

«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (профиль «Начальное образование и иностранный язык (английский)») по формированию универсальных компетенций УК-4 и УК-5, а именно способности «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», а также понимать особенности межкультурного взаимодействия и «воспринимать межкультурное разнообразие общества» [15, с. 5]. Компетентностный подход в современном образовании направлен прежде всего на развитие общечеловеческих, общекультурных, нравственных, этических и эстетических качеств обучающихся, на формирование у них вместе с профессиональными компетенциями, духовных и моральных качеств. [14, с. 5]. Эти задачи, несомненно, решаемы в рамках преподавания дисциплин гуманитарной направленности, в том числе таких, как «Русский язык» и «Русский язык и культура речи».

В рамках данной статьи разделены, хотя и взаимосвязаны понятия «компетенции» и «компетентность», в том числе применительно к языковым способностям личности. Нам импонирует точка зрения тех исследователей, которые считают, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [17, с. 8]. Также близко к этому пониманию следующее определение: компетенции – это «совокупность профессиональных умений, необходимых для выполнения определенного вида деятельности» [14, с. 9], а компетентность – «качество личности, отражающее его способность к выполнению той или иной деятельности» [14, с. 9].

Если говорить о языковой (лингвистической) компетентности, то большинство современных исследователей сходятся в том, что это «система определенных законов функционирования языка, а также навыков и умений в использовании этих законов, целью освоения которых является успешное осуществление речевой (устной, письменной) и мыслительной деятельности» [7, с. 162]. Есть и более развернутое определение, согласно которому лингвистическая компетентность есть «владение лексическими, грамматическими, фонетическими законами языка, правилами стилистического выбора для построения (адекватного ситуации) высказывания и текста, законами общения, принципами и правилами коммуникативных взаимодействий, стратегиями и тактиками ведения разговора, гибкой системой речевых и коммуникативных актов, социальными нормами употребления речевых произведений на уровне сферы общения» [16, с. 25]. Мы согласны с теми исследователями, которые убедительно доказывают, что сегодня

происходит интеграция культуры и лингвистического образования, «что призывает решать многие культурообразовательные задачи», в связи с чем «языковые компетенции становятся неотъемлемым компонентом не только коммуникативной, но и общекультурной, а также социальной компетенций» [9, с. 52]. Важно и то, что формирование языковых компетенций и компетентности в самостоятельной деятельности студентов «обеспечивает прочность усвоения учебного материала, индивидуальность обучения, адаптивность, наличие обратной связи, значительно обогащает методический потенциал профессионально ориентированного учебного курса» [10].

В данной статье речь пойдет о формировании языковых компетенций у студентов – будущих педагогов в процессе изучения разделов русского языка «Ономастика» и «Графика», а именно при ознакомлении с такими языковыми понятиями, как неографизмы и эргонимы. В контексте нашего исследования под неографизмами понимаются слова, в написании которых используется одновременно графемы (буквы, печатные знаки) из разных языков (в нашем случае, из русского языка, алфавит которого основан на кириллическом шрифте, и языков, использующих латинский шрифт – а именно английского). Близко к нашему пониманию данного явления определение, в котором указывается, что случаи, когда орфографические нормы одного языка (языка-донора) применяются в другом языке (языке-реципиенте) называются неографизмами. Неографизмы могут быть исконно русскими словами, написанными по орфографическим правилам английского языка, и наоборот, английский текст (точнее, псевдоанглийский) может быть написан в соответствии с русскими орфографическими правилами [1]. Другие исследователи называют их неодериватами, и в настоящее время идет их освоение русским языком как донором многих слов из английского языка: «графическое освоение наблюдается в оформлении слова с помощью кириллических графем, лексико-семантическое освоение прослеживается в свободном употреблении слова без объяснения его значения» [13, с. 167].

Предварительный анализ ответов студентов по теме «Активные процессы в современной топонимике и ономастике» позволил сделать следующие выводы об их языковых компетенциях в данной проблеме. Прежде всего, молодые люди не обращают специального внимания на наименования городских учреждений, не считают, что их графика может отражать те процессы, что в целом происходят сегодня в русском языке. Во-вторых, как оказалось, для восприятия современной молодёжи нет особой разницы: написано наименование на кириллице или на латинице. Кроме того, при предварительном анализе некоторых эргонимов (эргоним – собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия и т.п.) [12, с. 10] студенты не смогли распределить их по группам (классифицировать). Наконец, испытуемые не смогли ответить на вопрос, насколько важен

этот лингвистический материал для их личной жизни и профессиональной деятельности.

Поэтому для самостоятельной работы в рамках изучения раздела «Топонимика и Ономастика», в частности при ознакомлении с региональными эргонимами, студентам был предложен кейс задач с применением метода сканирования, цель которого – зафиксировать те наименования организаций города Твери, в составе которых используются латинские буквы или латинские буквы наряду с кириллицей. Метод сканирования (англ. scanning – от scan – внимательно смотреть, рассматривать) можно отнести к группе методов полевого наблюдения [11, с. 5], проходящего в естественных условиях, в реальной жизненной ситуации – в данном случае использовалось персональное наблюдение, когда «наблюдаемые явления фиксируются непосредственно наблюдателем» [11, с. 9.] (в нашем случае каждым студентом индивидуально). Этот метод используется в различных исследованиях и может быть определён как «последовательное движение фокуса внимания по элементам поля зрительного при осмотре внешнего мира» [5, с. 423]. В языкоznании этот метод может применяться в том случае, когда необходимы предварительные наблюдения за малознакомым объектом, при этом сканирование сопоставимо с методом лингвистического наблюдения как «набора правил выделения из текста или потока речи языковых фактов и включение их в изучаемую категорию или систему [8, с. 59]. Эти правила наблюдения помогают определить закономерности отбора языковых фактов, установления их признаков, помогают классифицировать новые явления.

Посредством этого метода из 278 просканированных наименований было отобрано 160 тверских эргонимов, графический облик которых относят к неографизмам (данные были подтверждены официальной информацией с сайта [3]. Это такие примеры, как: кофейня «Не Зпать», студия красоты «ПиЛки», магазин верхней одежды «ФаСон» и др.

На следующем этапе студентам было дано задание – проанализировать эти неографизмы с точки зрения графического оформления этих слов и орфографических норм русского языка и распределить их по группам.

Анализ словарного материала показал следующее. Все неографизмы можно распределить по следующим группам (классификация автора данной статьи):

1. Графические кальки – это слова, пришедшие в русский язык из английского языка, которые графически оформляются в соответствии с законами языка-источника. Например, названия салонов красоты: Birdie («птичка»), Brand (с англ. «марка»), Cool Man (с англ. «прохладный» – «крутой мужчина»), Seven SiSterS (семь сестёр), Today (сегодня), White Queen (с англ. «белая королева»). От общего количества лексем – 24,1%.

2. Графические параллели (5,4%). В эту группу мы отнесли слова, входящие в активный запас современного русского языка, но их

оформление в названиях организаций может быть как исконно кириллическим, так и с использованием латиницы. Приведем примеры: Ева – Evva, Карина – Carina, Валерия – Valery, Кокос – Cocos, Ногти – Nogtiu, Стиль – Style и др.

3. Графическое смешение букв из кириллицы и латиницы в пределах одной лексемы (или сочетания слов в одном названии). Примерами могут служить такие названия: Zачехлись (продажа чехлов для мобильных телефонов), строительная «BaZa», кофейня «Не Zпать», магазин верхней одежды «FaSon», студия красоты «PiЛki», студия красоты «Tiффану», студия «Garden Холл», магазин «Plёнki» и др. Всего в этой группе 17 наименований (6,12%).

4. Графическое замещение – это использование латиницы для слова, входящего в активный запас современного русского языка: Atmosfera (в английском языке – atmosphere), Gastronom (от англ. gastronome), Fabrika (в английском языке есть лексема fabric – ткань), Faktura (используется во многих языках как калька, например в польском), Marafet (в русском языке имеет разговорный, или даже жаргонный оттенок – «порядок, чистота, красота»). В общем списке это 9,71% лексем.

5. Графические сокращения: использование в нейминге аббревиатур, в составе которых преобладают латинские буквы. Наблюдения также показали, что наметилась тенденция использовать в названиях организаций пунктуационные знаки: нижнее подчеркивание (например, Profi\_Nails studio), точка (U. Nails, X.O. Team, Ak. beaty, L.A.K. Nail bar и др.) Эти и подобные сокращения не только невозможно объективно объяснить (это не поддается собственно лингвистической интерпретации), но и, по нашему мнению, такие наименования вносят дополнительный негативный «информационный шум» в городское речевое пространство. В этой группе отмечено 6,47% от общего количества проанализированных наименований тверского городского нейминг-пространства.

Ниже на диаграмме представлены группы эргонимов, описанные нами в данном исследовании.

Анализ этих данных позволил исследователям (обсуждение-коллоквиум) сделать следующие выводы.

1. Прежде всего, следует сказать о том, что в целом в городском нейминге наметилась тенденция к латинизации, то есть использование латинских букв наряду с нормативным для русского языка кириллическим алфавитом. Чаще всего используются прямые заимствования из английского языка – это графические кальки: в нашей выборке их количество приближается к 42% от всех неографизмов.



Рис. 1. Группы региональных эргонимов и особенности их графического оформления (количество)

2. Вторую по численности составляет группы графических замещений (около 17 % от всех неографизмов), то есть ничем не мотивированного и неоправданного, на наш взгляд, написания слов, находящихся в настоящее время в активном запасе русской лексики, с использованием латиницы.

3. Данные неографизмы – это продукт наметившейся в последние десятилетия человеческой потребности в создании новых слов и форм слов, в том числе актуализация антропоцентрической тенденции в языке. «Рождение новых слов, в том числе неологизмов – это следствие иного восприятия действительности, необходимости обозначения возникшей реалии» [4]. По сути, неографизмы, на наш взгляд, близки окказионализмам, то есть эти наименования всегда привязаны к единственному, конкретному контексту.

4. Абсолютно новым явлением для русского языка можно назвать и нарастающий темп графического смешения латинской и русской графики в пределах одного слова или сочетания слов (таких наименований около 11 % от общего количества изученных неографизмов). То есть, мы можем говорить о синхронном сосуществовании графических вариантов – выбор их субъективен, не зависит от существующих в русском языке норм, правил и других закономерностей. Вариантность как языковое явление демонстрирует языковую избыточность, которая вместе с тем необходима языку. Вариативность является следствием языковой эволюции, именно она становится почвой для дальнейшего развития языковой системы. Это свойство можно рассматривать как «динамику, процесс развития и изменения языка», поскольку оно всегда «указывает на наличие способности к видоизменению» [6, с. 47].

Таким образом, можно говорить о том, что выбор метода сканирования для формирования языковых компетенций при изучении

регионального топонимического материала является достаточно обоснованным. На наш взгляд, этот метод позволяет фиксировать внимание обучающихся на актуальных (активных) процессах, происходящих в системе русского языка, позволяет оценивать эти явления с точки зрения существующих норм, классифицировать эти явления и прогнозировать возможные результаты (перспективы) таких изменений, отслеживать их динамику. Материал таких исследований может быть использован при написании курсовых проектов, выпускных квалификационных работ, магистерских диссертаций, а также в практической деятельности педагогов, в том числе для самообразования.

### **Список литературы**

1. Бойко С.А. Глубина проникновения англизмов в современный русский язык // Известия Байкальского государственного университета. 2015. Т. 25, № 4. С. 735–741.
2. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2003. 304 с.
3. Все компании и организации Твери с адресами, телефонами и временем работы. 2ГИС [Электронный ресурс]. <https://2gis.ru/tver/tubrics> (дата обращения 01.11.22).
4. Гальцева А.А. Неологизмы XXI века // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S13. С. 21–25. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14652.htm> (дата обращения 01.11.22).
5. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест. 1998. 554 с.
6. Дубровина С.Н. Вариативность как универсальное свойство языка // Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 3. С. 44–48.
7. Жданова Е.Ю. Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов// Вектор науки ТГУ. 2015. № 2 (32-1). С. 161–165.
8. Жеребило Т.В. Методы исследования в филологии: Словарь-справочник. Назрань: ООО «Пилигрим», 2013. 197 с.
9. Колесина К.Ю., Годованая О.Н. Формирование языковой компетентности студентов в процессе гуманитарной подготовки // Российский психологический журнал. 2015 Т. 12. № 3. С. 50–60.
10. Краснощекова Г.А. Лингвистическая компетенция – основа для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции // Современные проблемы науки и образования: сетевое издание. 2018. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28244> (дата обращения: 11.01.2023).
11. Лымаренко В.М. Метод наблюдения в исследованиях / Межрегиональный институт экономики и права при МПА ЕВРАЗЭС. СПб., 2018. 34 с. [Электронный ресурс]. [https://www.miep.edu.ru/upload/science/limarenko\\_work\\_32.pdf](https://www.miep.edu.ru/upload/science/limarenko_work_32.pdf) (дата обращения: 03.01.2023).
12. Мезенко А.М. Теория имени собственного: учебное пособие / А.М. Мезенко, В.М. Генкин, А.Н. Деревяго; под общ. ред. А.М. Мезенко. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. 202 с.
13. Минеева З.И. Неодериваты в русском языке эпохи пандемии // Новые слова и словари новых слов. 2020: сборник научных статей / отв. ред. Н.В. Козловская / Ин-т лингв. исслед. РАН. СПб.: ИЛИ РАН, 2020. С. 167–177.

14. Попова Т.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного отделения языкового вуза: монография / Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского Н.Новгород, 2013. 186 с.
15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: <https://base.garant.ru/71897864/> (дата обращения: 03.01.2023).
16. Формановская Н.И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности // Журналистика и культура русской речи. 2007. № 2. С. 16–29.
17. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека 2011. №1. URL: <http://www.xn--h1am1a.xn--p1ai/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf> (дата обращения: 20.01.2023).

*Об авторе:*

ЦВЕТКОВА Светлана Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Tsvetkova.SP@tversu.ru

**FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCIES AMONG  
UNIVERSITY STUDENTS THROUGH THE SCANNING METHOD**

**S.P. Tsvetkova**

Tver State University, Tver

A brief analysis of the concepts of «language competence» and «language competency» is carried out. The problem of the influence of the scanning method on the formation of language competencies among university students in the process of studying the sections «Onomastics» and «Graphics» of the modern Russian language is investigated. A system of work on the study and classification of neographisms (in the name of regional ergonyms) is proposed as one of the actual linguistic phenomena of the XXI century.

**Keywords:** *language competencies, language competence, scanning method, onomastics, graphics, neographisms, ergonyms.*

Принято в редакцию: 20.01.2022.  
Подписано в печать: 13.02.2023.

**СТРАНИЦА АСПИРАНТА**

УДК 37.013.46  
Doi: 10.26456/vtspyped/2023.1.222

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОСЛАВНОЙ  
КУЛЬТУРЫ**

**О.А. Гераськина**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь,  
ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей,  
г. Тверь

Рассматриваются ценностные установки православной культуры в аспекте понятийного ряда ценностей: «человек и его жизнь», «семья», «Родина», «мир», «красота», «труд», «знание», «святыни». Приведенный анализ основывается на библейских текстах, святоотеческой литературе, трудах философов и педагогов.

**Ключевые слова:** православная культура, христианство, ценности, человек, жизнь, семья, родина, мир, труд, красота, знание, святыни.

Вектор развития системы образования в Российской Федерации в настоящее время имеет ценностную ориентацию, что подтверждается государственными нормативно-правовыми актами, регламентирующими образование. Так, Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет понятия образования и воспитания на основе традиционных духовно-нравственных ценностей [19]. Указ президента РФ № 809 от 09.11.2022 г. утверждающий «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» подчеркивает важность этого феномена социальной жизни человека и отмечает особую роль православной культуры в становлении и укреплении традиционных ценностей [18].

Сенситивным возрастом для формирования духовно-нравственной сферы ребенка специалистами признан дошкольный возраст. Эти моменты актуализируют тему нашего исследования «Формирование ценностных представлений старших дошкольников в условиях православно-ориентированной образовательной среды», одной из задач которого является определение воспитательного потенциала православной культурной традиции с точки зрения формирования представлений о ценностях детей дошкольного возраста.

Н.С. Ежкова выделила совокупность ценностей, доступных и достаточных для детей данного возраста, к ним относятся: Человек и его Жизнь, Семья, Родина, Мир, Красота, Труд, Знание [8]. Классификация ценностей С.И. Маслова, представленная в аспекте начального общего образования, содержит ценности «вера» и «святыни» [13]. На наш взгляд «святыни» должна быть включена в понятийный ряд ценностей, представления о которых должны формироваться в дошкольном

© Гераськина О.А., 2023

возрасте. Любая ценность – нечто лично для человека, – требует к себе особого отношения. Собственно, наличие особого благоговейного, трепетного, бережного отношения и определяет предмет или явление как ценность. Святыни могут быть не только из области религиозной жизни, что само собой разумеется, но и общегосударственные, народные, – то, что сохраняется народом как ценности, важные для всех граждан страны. В этом смысле гимн, герб, флаг, память о подвигах героев Отечества, значимые географические места и объекты – это тоже святыни. Особое отношение к ним необходимо воспитывать в как можно более раннем возрасте.

Одной из задач нашего исследования является определение воспитательного потенциала православной культурной традиции с точки зрения формирования представлений о ценностях выделенного нами понятийного ряда. Для ее решения следует обратиться к библейским текстам, святоотеческому наследию, трудам современных философов и педагогов.

Отношение к человеку как ценности следует из фундаментальных положений православной антропологии, отправной точкой которой является утверждение Священного писания о сотворении человека по образу и подобию Божию: «Сотворим человека по образу Нашему и по подобию» [Быт. 1:26]. О важности этого постулата можно судить по тому, что он в христианской мысли обсуждается со временем апостолов и является ключевым для понимания иных идей православной антропологии.

С одной стороны, человек представляет собой «существо, сросшееся с миром, несвободное от эмпирического существования», с другой стороны, то, что в человеке Образ Божий дает ему «глубинное основание бытия», «изначально не поврежденное» [14]. Святитель Феофан Затворник, рассуждая об Образе Божием в человеке и подобии Ему, относит первый к естеству души, а второй – к приобретаемым богочеловеческим качествам. Подобие, по его мнению, дано человеку как возможность, оно есть только идеал, к которому человек может приблизиться путем раскрытия «богодарованных сил и способностей своей природы» [22, с. 106]. По мнению богослова Панайотиса Нелласа, «сущность человека следует искать не в материи, из которой он создан, а в Первообразе, по Которому он сотворен и к Которому стремится... первообраз есть то, что организует, придает форму и запечатлевает собой материю, и вместе с тем влечет ее к себе. Первообраз является онтологическим содержанием творения по образу Божию» [15, с. 17]. Тем самым высвечивается цель человеческой жизни – возвращение личности к изначальной сущности.

Представление о ценности человека будет содержательно не полным без рассмотрения канонического положения о триипостасности Бога. Догмат о Святой Троице является основой христианского вероучения. Человеку, как образу Божиему, по подобию тоже свойственна триипостасность. Так, свт. Дмитрий Ростовский рассматривал подобие Богу исключительно по отношению к душе, но не к телу человека, обосновывая свою мысль

сравнением свойств Божиих и души, Бог – «дух бесплотный» и душа бесплотна, создана Богом «Себе подобной, самовластной, разумной, бессмертной, причастной вечности, и связал ее с плотью» [5, с. 17]. Более широкое распространение получило святоотеческое представление, усматривающее в человеке три составные части: тело, душу, дух, которые, хотя и раздельны, но составляют единое естество. У святителя Феофана Затворника находим, что «дух и душа и тело – Богооткровенное указание на состав естества человеческого» [20, с. 234]. Подтверждение мысли о трисоставности человека можно найти в Священном писании, например: «Бог мира да освятит вас во всей полноте, и ваш дух и душа и тело во всей целости да сохранится без порока в пришествие Господа нашего Иисуса Христа» [1 Фес. 5:23]. Большинство христианских мыслителей выстраивают триединую модель человека как иерархию тела, души и духа, где дух – именно то, что дано человеку от Бога. В.К. Шохин подчеркивает, что «Дух есть сила, от Бога исшедшая, ведает Бога, ищет Бога и в Нем одном находит покой» [22, с. 33]. Следовательно, представление о человеке именно в ракурсе христианской антропологии дает основание говорить о его духовной составляющей.

Понимание ценности человека в православной традиции не может обойти вопрос о спасении человека. Насколько человек ценен для Создателя, явствует из евангельского повествования: «Ибо так возлюбил Бог мир, что отдал Сына Своего Единородного, дабы всякий верующий в Него, не погиб, но имел жизнь вечную» [Ин. 3:16]. Приняв крестную смерть, Иисус искупил ею грехи человеческие. Его кровь «за многих проливаемая» [Мк. 14:24], плоть Его, приносимая в Жертву «за жизнь мира» [Ин. 6:51], дает Спасение всем, кто готов его принять. Один из важнейших догматов христианства – искупление, без него было бы невозможно спасение человека, исцеление его природы, освобождение от греха, восстановление утраченной целостности.

Содержательно идея ценности человека, как высшего творения Божиего, раскрывается через библейские и евангельские тексты, послания апостолов, в творениях святых отцов, в житиях святых, их подвигах, в православном вероучении, его догматах.

Христианское осмысление жизни придает ей особую ценность. Представление о человеке не отделимо от представления о жизни. Жизнь дарована человеку Богом. Заповедь «Не убий», прямо говорит о запрете лишения кого-либо жизни. Еще более суровое отношение в христианской традиции к самоубийцам, их не отпевают и не погребают на кладбище. Цель земной жизни для христианина – в подготовке себя к жизни вечной, в Царствии Небесном, таким образом, жизнь получает высокую ценность [17].

Отношение к семье как к ценности развивалось в России в силу влияния именно христианских ценностей на общество. В православной традиции семья, как особый феномен, занимает высокое положение. В Ветхом Завете сотворение мира завершается созданием семьи первых людей: «Не хорошо человеку быть одному, сотворим ему помощника,

соответственного ему» [Быт. 2:18]. Тем самым, создавая мужчину и женщину, Бог дает браку освящение и благословение. Первое чудо, совершенное Иисусом Христом во время Его земной жизни, было претворение воды в вино на браке в Кане Галилейской. В своем толковании на Евангелие от Иоанна святитель Кирилл Иерусалимский отмечает, что Иисус пришел на празднование брака для того, чтобы освятить самое начало человеческого бытия [12].

Семья для православного христианина – подобие Церкви, Иоанн Златоуст называет семью «малой церковью». Апостол Павел в Послании к Ефесянам обращает внимание, что муж должен быть как Христос по отношению к Церкви, а жена должна занять место Церкви по отношению ко Христу. Отношения в христианской семье должны строиться подобно отношениям Христа и Церкви. Одно из семи Таинств Русской Православной Церкви – таинство венчания – освящает союз мужчины и женщины. История Православия в России явила миру множество благочестивых христианских семей, являющих своей жизнью пример, достойный подражания. Это святые благоверные князья Михаил Тверской и Анна Кашинская, Петр и Феврония Муромские, царственная чета новомучеников Николая и Александры Романовых, и многие другие.

Ценностное отношение к Родине, Отечеству в православной традиции сопряжено с такими понятиями как любовь к ближнему, защита веры и Отечества. Любовь к ближнему есть проявление любви к Богу и для христианина является нравственным долгом. Апостол Павел подчеркивает: «Если же кто о своих и особенно о домашних не печется, тот отрекся от веры и хуже неверного» [1 Тим. 5:8]. Слова апостола подводят к выводу, что христианин обязан быть верным своему Отечеству, в противном же случае он не может считаться верным своей вере [16].

Понятие Родины неразрывно связано с понятием патриотизма. Православная Церковь во все времена поддерживала дух патриотизма у своей паствы. Святой преподобный Сергий Радонежский благословил на ратный подвиг святого благоверного князя Дмитрия Донского. Послал ему в помощь двух воинов-иноков Ослябю и Пересвета, сыгравших значительную роль в Куликовской битве, о чем свидетельствуют исторические факты. В сонме святых, послуживших своему Отечеству, святые благоверные великие князья Михаил Тверской и Александр Невский, святой праведный Феодор Ушаков и многие другие. В годы Великой Отечественной войны, не смотря на гонения со стороны коммунистической власти, Церковь благословила свою паству на битву с врагом и внесла свой вклад в общую победу.

Отношение к земле является ценностным для христианина уже потому, что земля дана человеку во владение Богом. Согласно Книге Бытия, создав человека по образу и подобию своему: мужа и жену, Бог благословил их и сказал: «Раститесь и множитесь, и наполните землю и господствуйте ею» [Быт. 1:28]. Господство в этом случае следует понимать через призму Богоподобия человека, если Бог после

создания природы и человека увидел «что это хорошо» [Быт. 1:1–29], то и человек должен это видеть и иметь такое же ценностное отношение. Поэтому господство – это в первую очередь любовь и ответственность.

Примерами ценностного отношения к природе человека как Богоподобного существа могут являться жития святых, которые могли довольствоваться малым, кормиться от трудов своих, жить в природе, не только не причиняя ей вреда, но и помогая «братьям меньшим» (дружба святого Герасима со львом, преподобный Серафим Саровский кормил медведя в лесу, и мн. др.).

Ценность мира как противоположности войне – безусловна для христиан и заключается в заповеди блаженства: «Блаженны миротворцы, ибо они будут наречены сынами Божиими» [Мф. 5:9]. По мнению святителя Григория Нисского, миротворцы – те, кто подражают Божию человеколюбию и являются это в своей жизни. Он утверждал, что «благодеющий Податель благ и Господь совершенно истребляет и в ничто обращает все, что не сродно с добром и чуждо ему», и человеку следует также действовать: бороться с ненавистью, изгонять вражду, истреблять зависть, лицемерие и злопамятство, взамен же этого вводить то, что «восстановливается истреблением противоположного» [4, с. 28]. Человеку такое действование приносит несомненную пользу: «Как с удалением тьмы наступает свет, так вместо исчисленного выше появляются плоды духа: любы, радость, мир, долготерпение, благость» [Гал. 5:22].

Заповедь может трактоваться гораздо шире: как предпочтение мира войне не только с внешней стороны жизни человека, но и с его внутреннего душевного устроения, как стремление к состоянию примиренности с Богом, с близкими, с самим собой. «Стяжи дух мирен, и вокруг тебя спасутся тысячи», – говорил преподобный Серафим Саровский о духовном устроении, приведенном в мирное состояние [7]. Противоположное, не мирное состояние духа, характеризуется наличием внутреннего личностного конфликта. С точки зрения психологии, внутриличностные конфликты определяют поведение человека и, так или иначе, влияют на окружающих. Человек с нестроением в душе может нести хаос и нестроение во внешнюю среду, и, если конфликт достаточно глубокий, сложно разрешимый, то и влияние на окружающих такой личности будет негативным и значительным. В прямом же смысле, дух мирный – это мирное состояние своего духа, согласие в себе и с собой. По слову Иисуса Христа: «научитесь от Меня, ибо Я кроток и смирен сердцем, и найдете покой душам вашим» [Мф. 11:29]. Человек, совершенствуя свой дух, уподобляется Богу, мир и любовь отражаются в его словах и поступках, что, безусловно, оказывается на окружающих лучшим образом.

Ценностное отношение к такому понятию, как «труд», христианство черпает из Библии. В самом начале Книги Бытия после созерцания мира и человека, Бог поселяет последнего в райском саду и дает заповедь возделывать его и хранить [Быт. 2:15]. Сам Сын Божий жил плодами своего труда, плотничал.

Во времена античности отношение к труду имело унизительный характер, труд считался признаком рабского состояния. В этом случае речь идет о физическом труде, уделе «несвободных и низших». Именно христианство кардинально изменило отношение к труду. «Кто не работает, тот не ест», – всем известная поговорка – упрощенная фраза из послания апостола Павла «если кто не хочет трудиться, тот и не ест» [2 Фес. 3:10]. Восприняв христианство, человечество этически преодолело презрение к труду. Более того, христианину вменяется неустанный труд как дело Божие. Святой Иоанн Златоуст обращается к своей пастве: «не станем стыдиться ремесел и будем считать бесчестием не работу, а праздность» [10, с. 164]. В евангельских притчах Иисус Христос часто упоминает разные профессии, такие как сеятель, слуга, домоуправитель, купец, рыбак, работники виноградника, при этом не выделяет ни одну из них. Показателен евангельский сюжет о смоковнице, не приносящей плода, которую Спаситель проклял [Мф. 21:18–22]. Если даже по отношению к дереву, которое существует праздно, не приносит своего плода, явлено такое отношение, тем больший спрос с человека – высшего творения Божия, которому заповедано трудиться.

Если в раю труд был радостным, то после грехопадения он становится тяжелым бременем для человека и это результат его преслужания, «проклята Земля за тебя; со скорбью будешь питаться от нее во все дни жизни твоя... в поте лица твоего будешь есть хлеб» [Быт. 3:19]. Христианство различает два вида: труд, как наказание, и труд, как искупление. Христианству характерно равное отношение к труду и молитве. Молитва для христианина – тоже труд, но и труд – молитва. Такое отношение четко прослеживается в жизнеустроении православных монастырей, где братия разделяют послушания «от каждого по способности» на духовные (молитвенные) и материальные, забота о хлебе насущном. Подтверждает это и девиз монастырей – «Труд – дело святое» [21].

В миру христианину тоже предписывается трудиться для пропитания и уделять время молитве. Богословы относят духовный труд к искуплению человеком первородного греха, в этом смысле, труд – средство спасения. За труд человеку предназначается награда: «каждый получит награду по своему труду. Ибо мы соработники у Бога» [1 Кор. 3:8–9]. Святой апостол Лука утверждал, что «трудящийся достоин награды за труды свои» [Лк. 10:7].

В христианской традиции лень и ленивые являются предметом осуждения, порицания: «Пойди к муравью, ленивец, посмотри на действия его, и будь мудрым» [Притч. 6:6], «Ленивый опускает руку свою в чашу, и не хочет донести ее до рта своего» [Притч. 19:24], «Путь ленивого – как терновый плетень, а путь праведных – гладкий» [Притч. 15:19]. Работающий вправе наслаждаться плодами своего труда: «Трудящемуся земледельцу первому должно вкусить от плодов» [2 Тим. 2:6].

Особое внимание христианство уделяет труду как благотворительности. Человек должен трудиться, чтобы пропитать себя и ближних, которые не

могут трудиться в силу различных обстоятельств: немощных, больных, старых. Апостол Павел, обращаясь к своим ученикам, писал: «трудись, делая своими руками полезное, чтоб было из чего уделять нуждающемуся» [Еф. 4:28]. Примеры отношения к труду являются Иисус Христос, жития святых апостолов, которые добывали пропитание своим трудом, жития всех святых, среди которых не встретится ни один праздный.

Христианство не обходит стороной такую ценность как «знание». Познание как процесс приобретения знаний, важен для христианина, без знания нет возможности увидеть мир в гармонии, каким он задуман Творцом. Познание мира, его физических и духовных законов необходимо человеку, желающему следовать евангельским истинам. Всякое подлинное знание приближает человека к Богу. Знание должно служить делу спасения человека. Утилитарное же отношение к знанию только как возможности к карьерному росту и приобретению высокого социального статуса, недопустимо для христианина. Жизнь святителя Луки Войно-Ясенецкого является примером служения Богу и науке, пример того, как вера и знания могут служить людям, исцеляя их телесные и духовные болезни.

«Красота» является одним из важнейших понятий эстетической и философской мысли и в тоже время богословия. Преподобный Макарий Египетский, размышляя о Красоте, говорил, что она уязвляет человека, связывает и пленит [6, гл. 14]. В христианской культуре Бог – источник красоты, и Сам – совершенная красота. Подтверждение этому находим у блаженного Августина: «Поздно возлюбил я Тебя, истинная Красота...» [3, с. 621]. Псалмопевец Давид видит красоту как сущность Бога: «Одного просил я у Господа, того только ищу, чтобы ... созерцать красоту Господню...» [Пс. 26:4]. Наш современник митр. Иларион (Алфеев) утверждает, что «красота идентична истине, является ее критерием, ее составной частью», что она (красота) – «самая соль христианского мироощущения» [9, с. 3]. Красота важна как духовное понятие. Недаром в народе говорят о красоте души, противопоставляя внутреннюю красоту внешней – «с лица воду не пить». В древности собрания трудов великих подвижников имели название «Филокалия», что в переводе с греческого – «любовь к красоте». В церковной культуре православия и внешней красоте отводится достойное место, это и церковная музыка, архитектура, иконопись, само богослужение, его гармоничность, внешняя обрядовость. Православные храмы отличаются от храмов иных конфессий богатым убранством. Храм – место пребывания Божия, воспоминание о рае, где человек общался с Творцом, потому, как бы ни был беден народ, лучшее он с усердием посвящал Богу. Издавна угол избы, где размещался домашний иконостас, назывался красивым, т.е. красивым, и тщательно украшался вышивкой, резьбой и т.д. Красота открывается христианину в Боге, в Его творении и приобретает особую ценность. Все, что красиво имеет божественную природу, и все Божее – красиво.

«Святыня» для христианина – очень широкое понятие, отношение к которой заключается в почитании, особом благоговейном отношении. В православной традиции святыня – предметы, объекты, (относящиеся к Богопочитанию) посвященные или отделенные для Бога, освященные Церковью. В первую очередь, это Святые Дары, далее – Священное Писание, христианские реликвии, иконы и моши святых, богослужебные

предметы, особые дни православного календаря (праздники, постные дни), особые места – места, связанные с жизнью и страданием Спасителя, святых угодников, храмы, монастыри. Основания для почитания святынь: библейские тексты (книги Ветхого Завета, Новый Завет), постановления Вселенских соборов, соборов РПЦ.

Так, в тексте Ветхого Завета встречаются упоминания «великих святынь», «святынь», заповеди почитания святынь, например, в Псалтири: «Хвалите Бога во святыни Его» [Пс. 150:1]. В Ветхом Завете встречается слово «святой» – «qadosh», буквально: освященный, посвященный Богу, священный. Это слово употребляется по отношению к самому Богу, Божиим ангелам и Божиим людям, то есть, ко всему, что имеет отношение к Господу Богу. Ветхий Завет требует от народа израильского не просто почтительного отношения, но исключительно благоговейного: «если кто из всего потомства вашего в роды ваши, имея на себе нечистоту, приступит к святыням, которые посвящают сыны Израилевы Господу, то истребится душа та от лица Моего. Я Господь» [Лев. 22:3].

В Новом Завете Святыней называется само Евангелие [Мф. 7:6] и Кровь Нового Завета [Евр. 10:29]. Слово «святой» в тексте Нового Завета – «hagios» (греч.) означает «посвященный Богу», «отделенный для особой цели (служения)». Господь призывает верующих в него к свяности и праведности: «Как послушные дети, не сообразуйтесь с прежними похотями, бывшими в неведении вашем, но, по примеру призвавшего вас Святого, и сами будьте святы во всех поступках. Ибо написано: будьте святы, потому что Я свят» [1 Петра 1:14-16], «А блуд и всякая нечистота и любостяжание не должны даже именоваться у вас, как прилично святым» [Еф. 5:3].

На Седьмом Вселенском Соборе был утвержден догматы об иконопочитании и почитании мощей. Святые, освященные предметы требуют особого благоговейного отношения не только потому, что эти предметы важны сами по себе, но потому, что воздаваемая им честь относится непосредственно к Богу. Поклонение воздается не предмету, но Творцу. Молитва перед иконой возносится к первообразу. Всякий почитающий Бога с почтением относится ко всему, что имеет к Нему отношение.

Постулаты православной антропологии подводят к выводу о принадлежности человека к свяности – к свяности, присущей Первообразу и данной человеку при сотворении. Подтверждение этому ежедневно возглашаемые священником во время совершения Литургии слова: «Святая – Святым» [2]. Божественная литургия – главное ежедневное Богослужение Православной Церкви, во время которого совершается Таинство Евхаристии или Причащения. «Святая» – это Святые Дары, подаваемые верующим для причащения. Возглас священника свидетельствует, что Святые Дары могут поданы только святым. По слову святого Николая Кавасилы, святыми в данном случае называют не только тех, кто совершенен в добродетелях, но и всех тех, кто стремится к совершенству, хотя еще не достиг его [11, с. 96]. Тем самым Церковь через Богослужение, молитвословия называет своих членов святыми, призывает стремиться к соответствуию свяности. И, что особенно важно, этой свяности можно приобщиться через участие в евхаристической жизни Церкви. Этот же посыл следует из продолжения

литургии в песнопении: «Един Свят, Един Господь, Иисус Христос во славу Бога Отца. Аминь» [2]. Этими словами христиане исповедуют, что никто из людей не свят, не может стать святым сам собой, Свят лишь один Господь, который может и человека сделать причастником Своей Святости. Святой Кирилл Иерусалимский, рассуждая об этом моменте Богослужения пишет: «Святая – это предлежащие Дары, принявшие наитие Святого Духа. Святы и вы, сподобившиеся Духа Святого. Итак, «Святая – святым» приличествует. На сие вы говорите: «Един свят, един Господь Иисус Христос». Ибо поистине свят един, Кто по естеству свят. И мы святы, но не по естеству, а по причастию, подвигу и молитве» [12, с. 63]. Такое понимание Святости в отношении Человека поднимает его ценность и делает необходимым участие в литургической жизни Церкви каждого христианина. Именно на таком основании в православных образовательных организациях и детских садах и школах организуются домовые Церкви, чтобы воспитанники имели возможность участия в Богослужениях, причащения буквально в шаговой доступности.

Таким образом, православная культура содержит в себе ценностное отношение к понятиям «человек», «семья», «Родина», «красота», «мир», «труд», «знание», «святыня», задает особое теологическое их понимание, максимально поднимает значимость каждого. Смыслоное содержание каждой отдельной ценности и их совокупности в свете православной культуры нераздельно связано с догматами православного вероучения о Триипостасности Бога, Богоподобии человека, спасении, невозможности его вне Церкви.

### **Список литературы**

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Издательский совет РПЦ, 2019. 1600 с.
2. Божественная литургия святителя Иоанна Златоуста с пояснениями/ составитель М.Д. Молотников. М: Никея, 2022. 256 с.
3. Блаженный Августин. Исповедь. Творения: в 10 т., Т. 1. Изд. 4-е. СПб.: Алетейя: УЦИММ-Пресс, 2000. 742 с.
4. Григорий Нисский, святитель. О блаженствах: [Перевод]. Репр. изд. М.: Изд-во им. святителя Игнатия Ставропольского, 1997. 127 с.
5. Димитрий Ростовский, свт. Келейный летописец. Творения святителя Димитрия митрополита Ростовского. Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2007. 703 с.
6. Добротолюбие: в русском переводе: в 5 т. Изд. 4-е. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2010. Т. 1. 608 с.
7. Духовный цветник Серафима Саровского. Избранные наставления/ автор-составитель Ирина Булгакова. М.: Издательство Эксмо, 2019. 256 с.
8. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и практика. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010. 110 с.
9. Иларион (Алфеев), митрополит. Богословие красоты. Доклад митрополита Волоколамского Илариона на конференции «Судьбы прекрасного: красота с позиций гуманитарных наук». 17.04.2012 URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2167913.html> (дата обращения: 17.12.2022).
10. Иоанн Златоуст, святитель. Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольского, в русском переводе: в 12 т. Т. 12. СПб: С.-Петербург. духов. акад., 1906. 1587 с.

11. Кавасила Николай, св. прав. Изъяснение Божественной Литургии. М: Благовест, 2018. 160 с.
12. Кирилл Иерусалимский, святитель. Поучения огласительные и тайноводственные. М.: Благовест, 2010. 352 с.
13. Маслов С.И. Эмоционально-ценостный компонент образования младших школьников. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000.137 с.
14. Новейший философский словарь / гл. науч. ред. и сост. Грицанов А.А. Минск: Изд. В.М. Скаун, 1999. 877 с.
15. Панайотис Н. Обожение: Основы и перспективы православной антропологии / пер с англ. Н.Б. Ларionов. М.: Никея, 2011. 304 с.
16. Полохов Д. Взгляд Православной Церкви на патриотизм и патриотическое воспитание //Труды Саратовской Православной Духовной семинарии: Сборник. Вып. 2. Саратов: Изд-во Саратовской епархии, 2008. С.188–198.
17. Скрынченко Д.С. Ценность жизни по современно-философскому и христианскому учению. URL: <http://metaparadigma.ru/skrynenko/>(дата обращения: 17.12.2022).
18. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/>
19. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 17.12.2022).
20. Феофан Затворник. Толкования Послания апостола Павла к Солунянам, к Филимону, к Евреям. Издание второе. Святитель Феофан Затворник. М.: Правило веры, 2019. 621 с.
21. Шамшурина Н.Г. Идеология труда вРоссии// Журнал «Социологические исследования». 1994. №8–9. С. 181–184.
22. Шохин В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая: монография. М.: Изд-во РУДН, 2006.457 с.

*Об авторе:*

ГЕРАСЬКИНА Оксана Алексеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), старший преподаватель ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей (170008, г. Тверь, Волоколамский пр-т, д. 7), e-mail: geraskina.ok@yandex.ru

## AXIOLOGICAL POTENTIAL OF ORTHODOX CULTURE

**O.A. Geraskina**

Tver State University, Tver,  
Tver regional institute of improvement of teachers, Tver

The article examines the values of Orthodox culture in the aspect of the conceptual series of values: Man and his Life, Family, Motherland, Peace, Beauty, Labor, Knowledge, Holiness. The analysis is based on biblical texts, patristic literature, works of philosophers and educators.

**Keywords:** Orthodox culture, Christianity, values, man, life, family, homeland, world, work, beauty, knowledge, holiness.

Принято в редакцию: 01.03.2023.  
Подписано в печать: 10.03.2023.

УДК 159.99  
Doi: 10.26456/vtpsped/2023.1.232

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ  
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
РЕДАКТОРОВ НАУЧНЫХ ИЗДАТЕЛЬСТВ**

**Ю.Д. Иванова**

ФГБОУ ВО «Московский государственный областной педагогический  
университет», Московская обл., г. Мытищи

Изучается личностно-профессиональная ответственность редакторов научных издательств как фактор повышения эффективности труда. Уточнено понятие личностно-профессиональной ответственности редактора научного издательства, выявлены компоненты ответственности для формирования портрета редактора научного издательства с высоким уровнем личностно-профессиональной ответственности. Разработана структурно-функциональная модель, определено, что высокий уровень личностно-профессиональной ответственности определяет эффективность отбора персонала. Анализируется личностно-профессиональная ответственность редакторов научных издательств. Исследуется деятельность редакторов научных издательств с точки зрения структурно-функционального подхода. Изучаются компоненты ответственности в профессиональной деятельности редакторов научных издательств: когнитивный, операциональный, мотивационно-ценостный, эмоционально-волевой, морально-этический. Рассматривается взаимосвязь компонентов личностно-профессиональной ответственности. На основе изучения литературы определены такие понятия? как ответственность, личностная ответственность, профессиональная ответственность.

**Ключевые слова:** ответственность, личностно-профессиональная ответственность, компоненты ответственности, структурно-функциональная модель личностно-профессиональной ответственности редакторов научных издательств, отбор редакторов научных издательств.

В современном обществе предъявляются высокие требования к организации и эффективности труда редакторов в научных издательствах. Особенно важным представляется вопрос повышения личностно-профессиональной ответственности сотрудников. Именно эта психологическая составляющая является ведущей для редакторов среди многих других профессионально-важных качеств. Благодаря ответственности повышается эффективность организации на рынке труда [2, с. 3].

Недостаточно развитый уровень личн © Иванова Ю.Д., 2023  
сотрудников научных издательств препятствует профессиональному  
развитию субъекта труда, а также снижает степень доверия к нему на

уровне законодательства. Со стороны авторов, которые отправляют свои научные труды для дальнейшей публикации, должна появляться уверенность в том, что их материалы останутся защищенными от использования третьими лицами, а также сохранят свой начальный вид [2, с. 3]. Недооценка роли личностной ответственности приводит к снижению эффективности отбора рабочих кадров, недостаточной сформированности профессионально-важных качеств и – как итог – несоответствию уровня квалификации занимаемой должности [9, с. 3–4].

Так, низкий уровень профессиональной ответственности редакторов научных издательств затрудняет выполнение непосредственных задач, начиная от составления редакционного плана журнала, заканчивая его выпуском и распространением. Специалисты, понимающие, как правильно организовать свою работу, могут существенно повысить эффективность труда [5].

Чтобы в научных издательствах работали редакторы с достаточным уровнем личностно-профессиональной ответственности, еще на этапе отбора персонала необходимо проводить диагностику свойств личности, в рамках изучения ответственности как основополагающего качества кандидата, претендующего на должность редактора научного издательства [8, с. 174–177]. Для этого нужно изучить компоненты ответственности, после чего создать структурно-функциональную модель, отражающую каждый из компонентов [10, с. 157]. Не исследовав потенциальные качества субъекта, отражающие его предрасположенность к личностно-профессиональной ответственности в труде как с нормативно-правовой стороны, так и со стороны соблюдения морально-этических принципов, работодатели будут испытывать трудности при отборе персонала [11, с. 171–172].

Теоретический обзор литературы показывает нам, что личностно-профессиональная ответственность складывается из пяти компонентов: когнитивный, операциональный, мотивационно-ценостный, эмоционально-волевой, морально-этический [10, с. 157].

Когнитивный компонент ответственности характеризуется осознанием субъектом труда своих прав и обязанностей, лежащих в рамках правового регулирования деятельности, а также ценностных ориентиров, которые задает организация, в которой он трудится. На деле это выражается в том, насколько субъект соответствует социальным, нравственным и служебным нормам поведения и какие убеждения он сформировал в процессе профессиональной деятельности на своем рабочем месте труда [10, с. 157]. Одновременно с этим этот компонент отражает потребность специалиста расширять, углублять и закреплять новые знания в своей профессиональной области, а именно – повышать свою квалификацию через курсы, обучающие видео или мастер-классы, на которых у редактора научного издательства появляется возможность изучить нюансы профессии. Все это происходит через позитивное отношение к себе как к специалисту, который осознает свою ценность,

заключающуюся в способности быстро и качественно обрабатывать научные труды авторов [1, с. 213]. Через когнитивную составляющую труда редактор научного издательства научается выстраивать свою работу таким образом, чтобы она содействовала его профессиональному росту: приобретает интегрированные знания и умения, занимается их постоянным совершенствованием, проявляя творческую активность, гибкость мышления, а также рефлексирует результаты своей трудовой активности [3].

Операциональный компонент ответственности изучается в работе Э.Э. Сыманюк, которая рассматривает психологические компоненты ответственности в рамках работы руководителей образовательных учреждений. На основании теоретического анализа работ В.П. Прядеина автор делает вывод, что операциональный компонент ответственности обозначается как регуляторно-динамический и включает в себя отдельные компоненты ответственности, способные существовать самостоятельно. Она говорит о том, что свойства каждого из них полярны и имеют свою природу. Э.Э. Сыманюк поясняет: первый компонент – динамический, куда входят такие параметры, как эргичность-аэргичность; второй – эмоциональный, он включает стеничность-астеничность; третий – регуляторный, включает интернальность-экстернальность [10, с. 157].

Эргичность характеризуется физической и умственной выносливостью субъекта. Это активность, работоспособность, выраженное желание к освоению новых предметов и явлений, гибкость психики, способной подстроиться под меняющиеся условия работы, вовлеченность в трудовой процесс, а также потребность в продуктивном взаимодействии с коллегами для получения высоких результатов. Аэргичность отличается низким уровнем познавательных действий, неустойчивостью в желании обучаться чему-то новому. Субъект с таким типом ответственности практически не проявляет активности, у него низкая работоспособность, он часто отказывается от дел, которые были запланированы, непланомерен в достижении целей, с трудом планирует свой рабочий день, отвлекается на разговоры и посторонние вещи [10, с. 157].

Стеничность определяется высоким уровнем выносливости, работоспособности и жизненной энергии. Субъект со стеничными чертами всегда выполняет свою работу быстро и качественно, он может с легкостью абстрагироваться от внешних раздражающих факторов. Такой человек имеет силу воли, всегда достигает поставленных целей, он точно знает, чего хочет, и идет к этому, несмотря ни на что. В коллективе он проявляет себя как лидер, а его позитивный настрой помогает вселить уверенность в окружающих. Астеничность проявляется в неустойчивости психических процессов, человеку такого типа свойственна нервозность, раздражительность, высокий уровень тревоги. В работе такие люди часто отвлекаются от дела, устраивают перерывы, переключают внимание с одного дела на другое, быстро теряют

самообладание, что приводит к конфликтам с коллегами и к невыполненной в срок работе. Они малоответственны, у них возникают сложности с тем, чтобы выстроить свою работу таким образом, чтобы день прошел продуктивно, любые события – радостные или печальные – вызывают слезы [10, с. 157].

Интернальность выражается в ориентации субъекта на внутренние факторы. Сотрудники такого типа контролируют свои действия, полагаются на внутренние ресурсы, несут ответственность за результаты труда, не перекладывая ее на других, контролируют собственные действия и считают, что добиться успеха в работе можно, только если самому прилагать к этому усилия. Экстернальность отражает ориентацию субъекта на внешние факторы. Люди с таким складом ума не уверены в своих способностях, считают, что добиться успеха в работе довольно сложно, верят в то, что от них практически ничего не зависит, а также склонны перекладывать ответственность на других. Такое восприятие не дает человеку не только развиваться и достигать успеха, но и мешает сотрудникам, которые работают вместе с ним в коллективе [10, с. 157].

Мотивационно-ценостный компонент заключается в осознании человеком своего вклада в общество, его развитие, в себя как в профессионала, в уважении к общественным ценностям, а также включает в себя ценности коллективизма [4]. Для редактора научного издательства это отношение к своей профессии как к ценности, а именно – принятие возможности развиваться, получать новые знания, приобретать полезные навыки, проводить качественный анализ достоинств и недостатков научных материалов авторов, повышая насмотренность, учиться и совершенствовать процесс подготовки материала к публикации, а также это осознание того, что его труд приносит пользу обществу – несет просветительскую функцию [8, с. 174–177].

Эмоционально-волевой компонент отражает способность выдерживать нагрузку, которая ложится при выполнении обязанностей, поддерживать дисциплинированность, нести личностную ответственность за результаты работы, а также придерживаться коллективных норм и правил. Относительно труда редактора научного издательства нагрузка заключается в следующем: анализ большого количества научных работ, которые присылают авторы для публикации, редактирование этих работ, проверка на уникальность, поиск недочетов как в содержании статьи, так и в ее техническом оформлении, требующем, чтобы все нормы были соблюдены в соответствии с государственным стандартом, взаимодействие с автором работы, разъяснение нюансов по работе над материалом, согласование выпуска научного труда в журнал или на сайт со специалистами, причастными к труду над статьей [8, с. 174–177]. Достаточный уровень работоспособности, умение быть активным, ответственным сотрудником, способным вписаться в коллектив и следовать

обязательствам, принятым в нем, формирует психологически устойчивую личность, которая добросовестно исполняет свой профессиональный долг. Также сюда входит эмоциональная стабильность, благодаря которой субъект при выполнении задач любой сложности остается спокойным, уравновешенным и готовым продолжать выполнять свою работу, несмотря на внешние факторы, которые могут осложнять процесс труда. Вместе с этим эмоционально-волевой компонент стимулирует процесс возникновения и развития ответственности [10, с. 157].

Морально-этический компонент ответственности исследуется в работе М.В. Шипиловой. Изучив труд Н.А. Бердяева «Путь», автор приходит к собственному выводу: морально-этическая сторона ответственности отражает высокодуховную личность, которая готова взять на себя ответственность за ту часть работы в издании, которая лежит на ней. При этом, по мнению М.В. Шипиловой, выполнение текущих задач, постановка целей, реализация этих целей должны быть ориентированы на моральные и этические принципы, которые составят основу работы редактора научного издательства [11, с. 170].

Продолжая изучение ответственности с точки зрения морально-этической составляющей, М.В. Шипилова формирует свое видение ситуации. Она пишет о том, что современное общество находится в стадии рыночных отношений. Автор указывает на то, что практически каждая организация, каждый специалист нацелены на прибыль, материальное обогащение. По ее мнению, за всем этим стоит снижение качества работы специалистов, утрата гуманизма, просветительской функции. Лидирующие позиции на рынке занимают пиар-менеджеры, продюсеры, маркетологи, которые приводят организацию с помощью повышения рейтинговых показателей [11, с. 172].

В своих работах автор призывает к возвращению к моральным ценностям, которые будут находиться не только в теоретических постуатах, но и в практической, реальной жизни. Основным условием для этого выступает этика. Но при этом она должна быть организована не только внешней стороной, которая ориентируется на законность и нормативность, но и внутренней стороной, и отражать нравственность сотрудника – открытость, честность, ответственность, совестливость, порядочность, надежность. Автор пишет о том, что в основе этики лежит личность человека. Он объясняет это тем, что любой человек априори является нравственным и из этой нравственности складывается его отношение к жизни, к людям, к событиям и, соответственно, к работе. Сюда же он включает и духовную составляющую, говоря о том, что духовность социальна, то есть она раскрывается через взаимодействие с другими людьми. А нахождение в контакте всегда требует ответственности. Так, редактор научного издательства, общаясь с автором, несет ответственность за результаты этого общения. Это выражается в том, что при контакте сотрудника научного издательства с

автором последний получает ценную информацию о правилах и нюансах публикации своих научных материалов [11, с. 174].

В рамках морально-этического компонента ответственности рассмотрим такое понятие, как профессиональная мораль. Профессиональная мораль – это регулирование трудовой деятельности через систему ценностей человека, которая включает в себя такие моральные принципы, как справедливость, терпимость, гуманность, милосердие. Отметим, что ценности как сущностные характеристики человека имеют добровольное начало. Соответственно, субъект, который считает, что при любых жизненных ситуациях нужно поступать по совести, убежден в необходимости следовать своим принципам. Это качество проявляется и в личных взаимоотношениях, и в работе, в то время как нормативно-правовое регулирование обязывает субъекта вести себя определенным образом, а какое-либо нарушение правил поведения или отклонение от нормы ведет к наложению санкций [11, с. 174].

В своей деятельности редактор научного издательства должен не только ориентироваться на базовые принципы профессиональной морали, но и выстраивать свою работу таким образом, чтобы эти принципы легли в основу служения обществу, а именно несли просветительскую функцию. М.В. Шипилова берет за основу мысль Е.П. Прохорова, который писал: «Для руководителя издания исключена позиция высокомерного наставника, поучающего ментора. Серьезный, честный, доступный разговор по самым сложным вопросам, умение вести за собой аудиторию, способствовать ее развитию и повышать уровень осмысливания окружающего – необходимые требования этики» [11, с. 174].

Редактор научного издательства во взаимодействии с автором несет личностную ответственность за принимаемый им материал, его качество и своевременность издания этого материала. Также он взаимодействует с рецензентами и издателем, отвечая за сохранение баланса в отношениях между всеми участниками процесса редакционной деятельности [6, с. 7]. Соответственно, ему необходимо придерживаться следующих принципов профессиональной этики:

- перед принятием решения о публикации редактор должен проверить достоверность представленных данных, а также оценить научную значимость работы;
- редактор должен объективно оценивать труд авторов независимо от их половой принадлежности, расы, вероисповедания, социального положения, гражданства и политических взглядов;
- редактор должен нести ответственность за материалы, которые не были опубликованы, а именно – не использовать их в своих целях и не передавать другим лицам;
- редактор не должен публиковать материалы, которые не проходят проверку на антiplагиат;

– редактор должен давать обратную связь авторам, приславшим претензии на электронную почту, касающиеся их рассмотренных материалов, а при возникновении конфликтных ситуаций решать вопросы нарушения авторских прав [5; 6, с. 7].

В частности, Ю.Н. Макеева выделила три компонента:

1. Когнитивный. Человек осознает себя в качестве главного субъекта профессиональной деятельности, который несет ответственность за принятие решений и их последствия. Также он анализирует ситуацию и прогнозирует развитие событий.

2. Эмоциональный. Осуществление субъектом профессиональной деятельности выражается в эмоциональной стороне ответственности, куда входит беспокойство за процесс работы, тревога, сомнения, удовлетворение трудом, радость за достижения, расстройство за неудачи. Иначе говоря, ответственность идет параллельно с отношением субъекта к деятельности, а также отражает качество ее выполнения.

3. Поведенческий. Относится к внешней стороне ответственности и отражает такие показатели, как правильная организация своей деятельности, сроки выполнения работ, их качество, доведение труда до значимых результатов [7, с. 133].

Мы рассмотрели компоненты, которые входят в личностно-профессиональную ответственность редакторов научных издательств, Функция редакторского анализа текста в когнитивной составляющей является ведущей для редакторов научных издательств. Именно умение анализировать научные материалы, находить недочеты, видеть структуру текста, его идею, выделять основные мысли автора является основным инструментом для достижения эффективности труда сотрудника научного издательства.

Таким образом, структурно-функциональная модель личностно-профессиональной ответственности редакторов научных издательств включает в себя пять компонентов: когнитивный, операциональный, мотивационно-ценостный, эмоционально-волевой, морально-этический [7, с. 131–133].

Когнитивный компонент включает в себя функцию редакторского анализа, которая заключается в способности сотрудника научного издательства тщательно изучать и отбирать научные материалы авторов; исследовать структуру текста, его логику, доступность написанного для аудитории читателей; выделять основную идею статьи.

Операциональный компонент определяется функцией фактчекинга, то есть проверкой научной информации на достоверность и надежность. Здесь редактор научного издания анализирует различные источники информации по теме, указанной в статье автора, сверяет данные научного материала с источниками, указанными в литературе.

Мотивационно-ценостный компонент характеризуется функцией просвещения общества; отражает возможность нести пользу

издательству, в котором он работает, вносить вклад в его развитие, а также просвещать аудиторию читателей научными разработками.

В эмоционально-волевом компоненте ведущей функцией является функция последовательности при общении с автором научного материала. Логично выстроенная коммуникация с автором позволяет редактору научного издательства избежать недопонимания в общении, дополнительных вопросов, которые могут возникнуть при обсуждении темы научного исследования, а также выстроить доверие автора к себе.

Морально-этический компонент отражает функцию личностной ответственности за научные материалы. Сюда входят нравственные принципы редактора научного издательства как базовая характерологическая основа личности, а именно: публиковать материалы независимо от расы и вероисповедания автора, обязательно проводить проверку на антиплагиат, а также не передавать данные статьи третьим лицам без письменного согласия самого автора.

В итоге, по нашему заключению, когнитивный компонент с функцией редакторского анализа, является ведущим для редакторов научных издательств среди других значимых компонентов. Соответственно, при отборе редакторов на должность в первую очередь необходимо анализировать когнитивную составляющую будущего специалиста, который сможет эффективно и с успехом проводить анализ научных материалов авторов.

### **Список литературы**

1. Авдонина Н.С., Койбина Д.С. Ценностный аспект образования в контексте формирования профессиональной идентичности будущих журналистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Том 5. Выпуск 2. С. 212–217.
2. Ануфриева Д.А. Психологические особенности влияния личной ответственности на имидж сотрудника полиции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2021. 22 с.
3. Гуцу Е.Г. Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8501> (дата обращения: 11.11.2022).
4. Гуцу Е.Г., Смирнова Е.И. Мотивационно-ценостный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза: критерии и уровни развития // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (Ч. 2). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23101> (дата обращения: 16.11.2022).
5. Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2022. № 10. Том 333. URL: <http://izvestiya.tpu.ru/archive/code-of-ethics> (дата обращения 01.12.2022).
6. Оленглоу Анна-Мария. Роль редактора в соблюдении этики научных публикаций // Научная периодика: проблемы и решения: электронный журнал. 2012. № 6 (12). С. 4–14.
7. Поляков А.С., Прыгова А.В. Теоретические аспекты проблемы ответственности в психологии профессиональной деятельности // Наука на

- благо человечества: межд. науч. конф. молодых ученых (Москва, 15–26 апреля 2019 г.). М.: МГОУ, 2019. С. 129–134.
8. Путицев П.В. Личностно-профессиональная предрасположенность как фактор отбора волонтеров из студенческой среды // Человеческий капитал. 2021. № 11 (155). С. 177–178.
  9. Спасская И.Ю. Формирование профессиональной ответственности рабочего в дуальном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2018. 24 с.
  10. Сыманюк Э.Э. Психологические компоненты ответственности руководителей образовательных учреждений // Известия Уральского Федерального университета. 2015. № 1. С. 155–163.
  11. Шипилова М.В. Профессиональная мораль, нравственность и этика главного редактора (Н.А. Бердяев во главе философско-религиозного журнала «Путь») // Филология и человек. 2010. № 2. С. 169–175.

*Об авторе:*

ИВАНОВА Юлия Дмитриевна – аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный областной педагогический университет» (141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24); e-mail: juliaivanova9357@gmail.com

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL  
OF PERSONAL AND PROFESSIONAL RESPONSIBILITY  
OF EDITORF IN SCIENTIFIC PUBLISHING HOUSES**

**Yu.D. Ivanova**

Moscow State Regional Pedagogical University, Moscow region, Mytishchi

The personal and professional responsibility of editors of scientific publishing houses is studied as a factor in increasing labor efficiency. The concept of personal and professional responsibility of an editor of a scientific publishing house is clarified, the components of responsibility for forming a portrait of an editor of a scientific publishing house with a high level of personal and professional responsibility are identified. A structural-functional model has been developed, it has been determined that a high level of personal and professional responsibility determines the effectiveness of personnel selection. The personal and professional responsibility of editors of scientific publishing houses is analyzed. The activity of editors of scientific publishing houses is studied from the point of view of the structural-functional approach. The components of responsibility in the professional activity of editors of scientific publishing houses are studied: cognitive, operational, motivational-value, emotional-volitional, moral-ethical. The relationship between the components of personal and professional responsibility is considered. Based on the study of literature, such concepts as responsibility, personal responsibility, professional responsibility are defined.

**Keywords:** responsibility, personal and professional responsibility, components of responsibility, structural and functional model of personal and professional editors in publishing houses, selection of editors in scientific publishing houses.

Принято в редакцию: 08.12.2022.  
Подписано в печать: 06.02.2023.

УДК 159.923  
Doi: 10.26456/vtspyped/2023.1.241

## **ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**А.А. Шакурова**

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический  
университет», г. Самара

Исследована возможность использования критериев «удовлетворенность жизнью», «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» для характеристики психологического здоровья студентов. Выявлено, что психологическое здоровье определяется психологическим состоянием внутреннего благополучия личности, обусловленное влиянием индивидуально-личностных особенностей человека, степенью удовлетворенности его потребностей и реализацией жизненных планов, и такие характеристики, как «удовлетворенность жизнью», «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» могут являться факторами, определяющими психологическое здоровье человека.

**Ключевые слова:** *психологическое здоровье, студенты, системно-деятельностный подход, структурно-личностный подход, гуманистический подход, удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие, психологическое благополучие.*

В настоящее время вопрос сохранения, укрепления и поддержания психологического здоровья личности на разных этапах онтогенеза стал чрезвычайно актуальным. Это объясняется также и социально-экономическими и политическими изменениями во всем обществе. В результате нестабильности в экономической, социальной и политической сферах жизни человека неизбежно повысится напряженность не только между людьми друг с другом, но и для каждого человека в отдельности. У человека все чаще возникают хронические стрессы, тревоги и депрессии – это далеко не полный перечень психических состояний, которые сегодня стали привычными для современного человека. Однако человек обладает огромным потенциалом позитивной энергии, и задача психологии на современном этапе ее развития ё увеличить знания о возможностях психики человека, путях и средствах сохранения психологического здоровья.

Отрасли психологической науки имеют различные подходы к изучению сущности и содержания понятия «психологическое здоровье» с разных позиций. Однако, с нашей точки зрения самыми развитыми в психологии являются гуманистический, системно-деятельностный, структурно-личностный подходы.

В гуманистическом подходе широко изучается понятие «психологическое здоровье». Основоположник этого подхода А. Маслоу к показателям психологического здоровья относил полноту и богатство развития личности, ее потенциал и склонность к гуманистическим ценностям ё наличие и развитие индивидуально-личностных качеств,

таких как самостоятельность, принятие других, альтруизм, творчество, спонтанность и т.д. [2, с. 233].

Важным условием для полноценного функционирования психологически здоровой личности является его нахождение в постоянном развитии самоактуализации, именно так считал К. Роджерс. Он предложил модель «хорошей жизни» для психологически здорового человека. По его мнению, психологически здоровая личность ё это личность, которая открыта жизненному опыту, которая стремится жить настоящим. Он подчеркивал, что человек может восстанавливать свое психологическое здоровье, «возвращая себе подавлявшиеся и отрицаемые части своего Я» и «ассимилируя негативные аспекты опыта, который он приобрел в жизни» [5, с. 233–251].

Согласно теории смысла В. Франкла, «степень самореализации» зависит от способности человека ставить цели, которые соответствуют его внутренней сущности. Это означает, что чем больше человек осознает свое призвание, чем более ярко осознает свое самоопределение, тем выше вероятность реализации намеченной цели. Осуществление таких жизненных целей определяет условие для сохранения психологической устойчивости человека [7, с. 318–321].

Также отечественные ученые Л.Ф. Бурлачук, В.И. Ильчева, Е.Р. Калитеевская, Н.Е. Симонович рассматривали психологическое здоровье с позиции системно-деятельностного подхода. По мнению Л.Ф. Бурлачука, психологическое здоровье тесно связано с такими индивидуальными и личностными чертами людей, как различие их характеров и менталитетов, разнообразие их представлений, установок и представлений о себе. Таким образом, для изучения особенностей психологического здоровья человека в научных исследованиях часто используются диагностические методы, ориентированные на исследование личности человека [4, с. 150]. Отечественными исследователями Е.Р. Калитеевской и В.И. Ильчевой предлагается рассматривать психологическое здоровье как показатель способности человека определять свои биологическую и социальную обусловленность, а также меру субъектности человека в настоящем мире [4, с. 149].

Для нашего исследования важным является подход к психологическому здоровью отечественного ученого Н.Е. Симоновича, который, исследуя внутренние ресурсы человека, рассматривал психологическое здоровье в качестве одного из основных параметров социального и психологического аспекта жизни, связанного с осознанием личностью своего социального благополучия, уровней жизни, удовлетворения потребностей, реализации собственного жизненного плана [4, с. 62].

Мы считаем, что психологическое здоровье – один из главных факторов полноценного функционирования и развития человека особенно в студенческом возрасте, так как в этом периоде возникают большие интеллектуальные нагрузки, резкое изменение привычного поведения, формирование межличностных отношений вне семьи и приспособление к новому образу обучения, работы, проживания, питания [8, с. 11]. Поэтому, с одной стороны, здоровье – это условие адекватного

выполнения человеком возрастной, социальной и культурной ролей, а с другой – это условие того, что человек имеет возможность продолжительного развития в течение всей своей жизни. При этом становится очевидным *противоречие* между потребностью общества в оценке состояния психологического здоровья человека и отсутствием четких его показателей. Стремление искать пути решения этого противоречия определило нашу проблему. В теоретическом плане – это проблема определения показателей психологического здоровья. В практическом плане – это проблема научно-методического обоснования удовлетворенности жизнью, субъективного благополучия и психологического благополучия как факторов психологического здоровья студентов.

*Объектом исследования* является психологическое здоровье студентов, а *предметом исследования* – факторы, определяющие психологическое здоровье студентов.

*Цель* – исследовать возможность использования таких факторов, как «удовлетворенность жизнью», «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» для характеристики психологического здоровья студентов.

*Гипотеза исследования* – если психологическое здоровье представляет собой психологическое состояние внутреннего благополучия личности, зависящее от индивидуально-личностных особенностей человека, его взглядов и установок, степени удовлетворенности своих потребностей и реализации собственных жизненных планов, а также способность личности выдерживать различные стрессы, изменения в жизни и умение восстанавливаться после этого, то удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие и психологическое благополучие могут являться факторами, определяющими психологическое здоровье студентов.

Выборку составили 87 студентов-психологов факультета психологии и специального образования очной и заочной форм обучения Самарского государственного социально-педагогического университета. Возрастной диапазон респондентов 23–25 лет.

Для проверки гипотезы был подобран комплекс диагностических методик: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф [9]; «Шкала субъективного благополучия» А. Перуз-Баду [10]; «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS) Э. Динер [3]. Для определения корреляционной связи между признаками мы использовали метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена [1].

В методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф используются шкалы «Положительное отношение с другими», «Автономия», «Управление средой», «Личностный рост», «Цели в жизни» и «Самопринятие», с помощью которых устанавливается степень психологического благополучия. Методика «Шкала субъективного благополучия» А. Перуз-Баду применяется для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия и позволяет оценивать качество эмоциональных переживаний человека от оптимизма, бодрости, уверенности в себе до чувства подавленности, раздражительности, а также ощущения одиночества. В данной методике, в отличие от остальных, с увеличением количества баллов, набираемых

респондентом, понижается уровень субъективного благополучия. Методика «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS) Э. Динера направлена на выявление уровня удовлетворенности жизнью.

*Результаты.* Диагностирование по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (рис. 1) показала, что большинство студентов (98%) дружелюбны; имеют с окружающими людьми отношения, выстроенные на доверии; заботливые; эмпатичные по шкале «Положительные отношения с другими». Многие из опрошенных респондентов демонстрируют средние (59 %) и высокие (41 %) уровни самостоятельности и регуляции своей деятельности (шкала «Автономия»). Результаты по шкале «Управление средой» свидетельствуют о том, что для 54% испытуемых организационные и управленческие вопросы не являются остро проблемными, и необходимость руководить деятельностью других людей не вызывает у них психологический дискомфорт. Остальные студенты (46 %), набравшие средние баллы по этой шкале, согласно методике, испытывают некоторые сложности в организации повседневной деятельности. Диагностирование позволило установить, что в обследуемой группе 87 % студентов имеют чувство постоянного развития, воспринимают себя как «растущих» и «самореализующихся», открытых новому опыту, обладающих способностью меняться в соответствии с собственными знаниями и достижениями (шкала «Личностный рост»), 92% в группе опрошенных студентов четко ориентированы в своих целях (шкала «Цели в жизни»). Высокие баллы по шкале «Самопринятие» у 79 % студентов демонстрируют, что они, зная и принимая разные свои стороны (и хорошие, и плохие), в целом положительно оценивают себя. Объединяющая результаты всей методики шкала «Психологическое благополучие», показала, что большинство опрошенных испытуемых (77,2 %) характеризуются высоким уровнем психологического благополучия, одна пятая часть (21,8 %) – средним уровнем; один студент (1%) – низким уровнем.



Рис. 1. Результаты по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф

Результаты по методике «Шкала субъективного благополучия» (автор А. Перуз-Баду) свидетельствуют о полном эмоциональном благополучии и отсутствии серьезных психологических проблем у 64% испытуемых. Согласно методике, это характерно для людей с высокой самооценкой, оптимистичных, общительных, уверенных в себе и своих способностях, не склонных к тревогам. Средние оценки ответов 35 % студентов показывают то, что у испытуемых умеренный уровень

субъективного благополучия. Склонность к депрессии, тревожность, пессимистичное настроение и слабая стрессоустойчивость выявлена у одного студента из группы опрошенных (1%).

Результаты использования методики «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS) Э. Динера свидетельствуют о хорошем психическом состоянии и способности личности противостоять жизненным трудностям и справляться с ними самостоятельно большинства студентов-психологов (95 %).

Корреляционный анализ, проведенный в отношении диагностических данных студентов, показал, что между психологическим благополучием и личностным ростом (шкала «Личностный рост»), самостоятельностью (шкала «Автономия») и осмысленностью (шкала «Цели в жизни») установлены заметные положительные корреляционные связи ( $r=0,53$ ,  $p\leq0,05$ ;  $r=0,53$ ,  $p\leq0,05$ ; и  $r=0,76$ ,  $p\leq0,05$  соответственно). Обращают на себя внимание и тесные связи личностного роста с дружелюбным положительным отношением с другими ( $r=0,61$ ,  $p\leq0,05$ ), с субъективной удовлетворенностью жизнью ( $r=0,53$ ) и с самопринятием ( $r=-0,75$ ,  $p\leq0,05$ ). Последний результат, как и отрицательную взаимосвязь самопринятия и положительного отношения с другими ( $r=-0,51$ ,  $p\leq0,05$ ), мы объясняем тем, что реальное видение себя и критичное отношение к себе обусловливают и личностное развитие, и особенности отношения к окружающим.

Между психологическим благополучием и дружелюбием (шкала «Положительное отношение с другими») установлена тенденция прямой зависимости ( $r=0,45$ ,  $p\leq0,05$ ). При этом корреляционный анализ показывает, что с ростом психологического благополучия развивается ощущение эмоционального дискомфорта ( $r=-0,75$ ,  $p\leq0,05$ ) и понижается ощущение субъективной удовлетворенности жизнью ( $r=-0,55$ ,  $p\leq0,05$ ). Данный факт, как и то, что наблюдается тенденция усиления удовлетворенности жизнью с повышением эмоционального дискомфорта ( $r=0,30$ ,  $p\leq0,05$ ), вероятно, можно объяснить желанием молодых людей действовать и, выходя из «зоны комфорта», активно участвовать в преобразовании своей жизни.

Анализ показывает, что с ростом степени осмысленности жизни, осознанием целей усиливаются самостоятельность в регуляции поведения студента, его способности сопротивляться желаниям других, которые заставляют его думать и действовать определенным образом ( $r=0,50$ ,  $p\leq0,05$ ), возрастает самопринятие ( $r=0,38$ ,  $p\leq0,05$ ) и ощущение субъективного благополучия ( $r=-0,63$ ,  $p\leq0,05$ ). С ростом самостоятельности и независимости возрастают ощущение субъективного благополучия (тенденция зависимости  $r=-0,39$ ,  $p\leq0,05$ ) и субъективная удовлетворенность жизнью ( $r=0,76$ ,  $p\leq0,05$ ).

Полученные результаты подтверждают, что психологическое здоровье определяется психологическим состоянием внутреннего благополучия личности, обусловленным влиянием индивидуально-личностных особенностей человека, степенью удовлетворенности его потребностей и реализацией жизненных планов, и такие факторы, как «удовлетворенность жизнью», «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» могут определять психологическое здоровье человека.

### **Список литературы**

1. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Методы статистики. [Электронный ресурс]. URL: <https://medstatistic.ru/methods/methods9.html> (дата обращения: 30.01.2023).
2. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. 3-е изд./. СПб: Питер, 2008. 315 с.
3. Методика «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS) Э.Динера. Психологические тесты. Электронный ресурс. URL: <https://psychiatry-test.ru/test/shkala-udovletvorennosti-zhiznju-e-dinera/> (дата обращения: 30.01.2023).
4. Правдина Л.Р., Васильева О.С., Власова А.Ю. Телесность в контексте психологии здоровья: опыт пилотажного исследования// Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 4. С. 148–160.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: ЭКСМО-Пресс, 2014. 480 с.
6. Смирнов Н.К. Актуальные проблемы здоровьесберегающего образования// Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 59–64.
7. Франкл В. Экзистенциальный вакуум: вызов психиатрии. // Франкл В. Человек в поисках смысла. СПб.: Речь, 2001. С. 318–321.
8. Хухлаева О.В. Возрастное развитие в период взрослости// Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 10-19.
9. Шкала психологического благополучия К. Рифф. Опросник. Электронный ресурс. URL: <https://smarteka.com/uploads/files/2020/05/26/a90887d7-b78d-4d81-95cb-de5641fc33cb43b07ad8-e9a8-49ac-bc58-6ad9c45de2cf.pdf> (дата обращения: 30.01.2023).
10. Шкала субъективного благополучия (автор А. Перуз-Баду). Психологические тесты онлайн: Электронный ресурс. URL: <https://psytests.org/emotional/bienetre.html> (дата обращения: 30.01.2023).

#### *Об авторе:*

ШАКУРОВА Азалия Амировна – аспирант, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», (443099, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67), e-mail: khasyanova.a@sgspu.ru

### **FACTORS DETERMINING PSYCHOLOGICAL HEALTH PSYCHOLOGY STUDENTS**

**A.A. Shakurova**

Samara State Socio-Pedagogical University, Samara

Examines the possibility of using the criteria «life satisfaction», «subjective well-being» and «psychological well-being» to characterize the psychological health of students. This study was conducted using Spearman's rank correlation coefficient on a sample of 87 psychology students of the Faculty of Psychology and Special Education. It is revealed that psychological health is determined by the psychological state of the inner well-being of the individual, due to the influence of individual and personal characteristics of a person, the degree of satisfaction with his needs and the implementation of life plans, and characteristics such as «life satisfaction», «subjective well-being» and «psychological well-being» can be factors determining the psychological health of a person.

**Keywords:** *psychological health, students, system-activity approach, structural-personal approach, humanistic approach, life satisfaction, subjective well-being, psychological well-being.*

Принято в редакцию: 06.02.2023.  
Подписано в печать: 10.03.2023.

## About authors

BADERKO Alexey Viktorovich – Chorister, Orthodox parish of the Cathedral of the Holy Prophet Elijah, Komsomolsk-on-Amur, Khabarovsk Territory, Amur diocese of the Russian Orthodox Church of the Moscow Patriarchate (681018, Komsomolsk-on-Amur, Kopylov Avenue, 54); e-mail: baderko81@mail.ru

KAZAKOVA Irina Valeryevna – Cand. psychol., Assistant Professor of the Department of Psychology, Omsk State Pedagogical University (644099, Omsk, Naberezhnaya Tukhachevskogo, 14); e-mail: kochkareva\_i@list.ru

TIKHOLAZ Tatyana Mikhailovna – Cand. psychol., Assistant Professor of the Department of Psychology, Omsk State Pedagogical University (644099, Omsk, Naberezhnaya Tukhachevskogo, 14); e-mail: ttm\_2007@mail.ru

KOMAROVA Oksana Nikolaevna – PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology of the Moscow City Teacher Training University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaistvenny proezd, 4, build. 1); e-mail: okomarova2009@yandex.ru

RASSKAZOVA Alla Lvovna – PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology of the Moscow City Teacher Training University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaistvenny proezd, 4, build. 1); e-mail: allarasskazova@mail.ru

KUDINOV Sergey Ivanovich – Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of the Department for the Study of Problems of Psychological Support for Operational Activities of the Department for the Study of Problems of Sectoral Management of the Research Center, Management Academy of the Ministry of the Interior of Russia (125993, Moscow, Zoi i Aleksandra Kosmodem'janskikh, 8.), Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6); e-mail: rudn.tgu@yandex.ru

KUDINOV Stanislav Sergeevich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6); e-mail: Kudinov\_ss@pfur.ru

KOZLOVA Olga Sergeevna – post-graduate student of the RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6); e-mail: lelyakozzi@gmail.com

NGUYEN Thi Dinh – post-graduate student of Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6); e-mail: dinhrudn@gmail.com

KARAVANOVA Lyudmila Zhalalovna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Social Pedagogy of the Institute of Foreign Languages of the Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya St., 6); e-mail: karavanova-lzh@rudn.ru

BELOUSOV Maxim Vladimirovich – Candidate of Psychology, Psychologist-Consultant, Center for Regional Social and Humanitarian Relations, (394042, Voronezh, Leninsky Prospekt, 119A, of. 129); e-mail: belmax777@mail.ru

DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Department of «Work Psychology and Clinical Psychology», Tver State University (170100, Tver, 33, Zhelyabova st.); e-mail: nn dem@list.ru

GAIDAMASHKO Igor V. – Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Acting Rector of the Sochi State University (354000, Sochi, ul. Plastunskaya, 94); e-mail: Igor660@mail.ru

BABICHEV Igor V. – Candidate of Psychological Sciences, Researcher at the Sochi State University (354000, Sochi, ul. Plastunskaya, 94); e-mail: 4377760@mail.ru

MELNIK Yuri Ivanovich – PhD (Psychology), Associate Professor of the Psychology Department, Petrozavodsk State University (PetrSU), (Russia, 185035, Resp. Kareliya, Petrozavodsk, pr. Lenina, 33); e-mail: urimelniike@gmail.com

BUSYGINA Tatyana Aleksandrovna – Candidate of Psychological Sciences, an Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M. Gorky str., 65/67); e-mail: psipraxis@mail.ru

KRYLOVA Marina Andreevna – Ph.D. of Psychology, assistant professor of psychology and pedagogy of primary education of Tver State University (170100, Tver, 33), e-mail: Krylova.MA@tversu.ru, fabmarine@rambler.ru

SUHANOVA Irina Vladimirovna – Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Lecturer

- at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (170000, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: 21beat.ru@mail.ru
- BLIZNETSOVA Yulia Sergeevna – is a teacher, Tver Industrial and Economic College (170000, Tver, Spartaka st., 39), e-mail: smorodova\_yulya@mail.ru
- ILYINA Tatjana Anatolevna – Candidate of Philology, chief Librarian of the Department of Rare Books of the Scientific Library of the Tver State University (170100, Tver, 33), e-mail: ilyina\_tver@mail.ru
- OBUKHOVA Lyudmila Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher – Director of the Center for Research Activities, Institute for the Development of Education named after N.F. Bunakov (394043, Voronezh, 54 Berezovaya Roshcha St.), e-mail: lobuhova48@mail.ru
- POPOVA Olga Anatolevna – Grand PhD in Pedagogic sciences, Professor, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru
- VOSKRESENSKAYA Svetlana Yurievna, Candidate of Philology, Associate Professor of German, Tver State University (ul Zhelyabova 33, 170100 Tver, Russia), email: lesefuchs@mail.ru
- GOBYSH Albina Vladimirovna – Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate Professor of the Department of Engineering Mathematics, Novosibirsk State Technical University (630073, Novosibirsk, Prospekt K. Markska, 20); e-mail: gobysh@corp.nstu.ru
- SAVCHENKO Oksana N. – postgraduate student, Moscow City Teacher Training University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaistvenny proezd, 4, build. 1); Senior Lecturer, Department of English language in the field of customs, Russian Customs Academy (Lyubertsy, Russian Federation); e-mail: o.savchenko@customs-academy.ru
- EVDOKIMOVA Mary G. – Doctor of Education, Director, Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University of Electronic Technology (Moscow, Russian Federation); e-mail: me49@mail.ru
- ANAMOVA Rushana – PhD Associate Professor of Engineering Graphics Department (Institute № 9 «General Engineering Training»), Head of the Department of Educational and Methodological support of Continuing Professional education, Moscow Aviation Institute (National Research University), MAI (125993, 4 Volokolamskoe shosse, Moscow), e-mail: anamova.rushana@yandex.ru
- BYKOV Leonid – PhD, Associate Professor, Head of the Department of Continuing Professional Education, Moscow Aviation Institute (National Research University), MAI (125993, 4 Volokolamskoe shosse, Moscow), e-mail: bykovlv@mai.ru
- KOZOREZ Dmitriy – Doctor of Sciences, Professor, Prorector of education, Moscow Aviation Institute (National Research University), MAI (125993, 4 Volokolamskoe shosse, Moscow), e-mail: kozorezda@mai.ru
- GONINA Olga Olegovna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, head of the basic Department of psychological and pedagogical support of educational practice of the Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: Gonina.OO@tversu.ru
- ZAVYALOVA Mariya Sergeyevna – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Culture of Speech, Saratov State University of Genetics, Biotechnology and Engineering named after N.I. Vavilov (Russia, 410012, Saratov, Peter Stolypin Ave. 4, building 3); e-mail: mariazav@inbox.ru
- TSVETKOVA Svetlana Petrovna – PhD in Philology, AP of the Russian Language Department with the methodology of primary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Tsvetkova.SP@tversu.ru
- GERASKINA Oksana Alekseevna – PhD student Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), Senior Lecturer of the Tver regional institute of improvement of teachers (170008, Tver, Volokolamsky Ave., 7), e-mail: geraskina.ok@yandex.ru
- IVANOVA Yulia Dmitrievna – postgraduate student, Moscow State Regional Pedagogical University (141014, Moscow region, Mytishchi, Vera Voloshina str., 24); e-mail: juliaivanova9357@gmail.com
- SHAKUROVA Azaliya Amirovna, postgraduate student, Samara State Socio-Pedagogical University, (443099, Samara, M. Gorky str., 65/67), e-mail: khasyanova.a@sgspu.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

## УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российской индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры:* формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт):* Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы)* должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

**Контактные данные редакционной коллегии**

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: [vestnik\\_psyped\\_tversu@mail.ru](mailto:vestnik_psyped_tversu@mail.ru)

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

**Вестник Тверского государственного университета.**

**Серия: Педагогика и психология**

**I(62), 2023**

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

---

---

Подписано в печать 24.03.2023. Выход в свет 27.03.2023.

Формат 70 x 108 1/16. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,53.

Тираж 500 экз. Заказ № 58.

Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.

Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. (4822) 35-60-63.

*Цена свободная*