

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 воспроизведена без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный
университет, 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 secretary*) (Russia)

Editorial Office:

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

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

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

© Tver State University, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Колобова С.В., Ичитовкина Е.Г. Индекс жизненной удовлетворенности пожилых людей	5
Лежнина Л.В., Пиркина В.Г. Особенности эмоционального интеллекта подростков: влияние пандемии COVID-19	13
Рожков Д.В., Агапов В.С., Абдурахманов Р.А. Особенности проявления личностных структурных компонентов самоуправления студентов в учебной деятельности	22
Макеева Н.Ю. Особенности психоэмоционального благополучия детей в условиях специальной военной операции	31

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Войткова М.А. Оценка научными работниками эффективности управления научными организациями	40
Григорян А.Р. Психологическое сопровождение деятельности руководителей, направленное на формирование управленческого потенциала	48
Махновец С.Н., Шмелёва Е.В. Толерантность к неопределенности в управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения	57
Посохова А.В., Шептуха В.В. Психологическая направленность представлений учащихся колледжа о будущей профессиональной деятельности	65

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Астапенко Е.В. Педагогические ценности философско-образовательной концепции Мортимера Адлера в контексте современной образовательной политики	76
Борисова Е.В. Научно-педагогическое наследие К.Д. Ушинского в подготовке инженерных кадров	86
Нестерова А.А. Учебник и учебная литература как средство экологического просвещения на рубеже XX–XXI вв.	97

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ван Шисянь, Муравьев Ю.А. Использование мобильных технологий при формировании англоязычной лексической компетенции у китайских обучающихся	109
Цветкова С.П., Марковская А.А. Реализация идей К.Д. Ушинского в опыте педагогов-практиков по обучению грамоте детей младшего школьного возраста	120

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гризовская Д.В. Алгоритм разработки онлайн-тренажера по развитию универсальных компетенций у обучающихся высшей школы	128
Добросмыслова С.Н., Калущкая А.С. Теоретико-методологические предпосылки подготовки кадров для клинической социальной работы	137
Сухова Н.А., Глазун М.А., Яхьяева К.М. Подходы к обучению медиаторов-переводчиков	147
Чегринцова С.В., Кузнецова В.И. Проблемы сопряженности актуальных компетенций менеджеров и профессиональных стандартов	159

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Корсунова Т.Н. Театр и драматизация в отечественной школе 1917–1931 гг.	168
Талашманова К.А. Влияние ведущего типа реагирования на профессиональную надежность сотрудников юридических компаний	181
Хасанова Ю.Р. Начальное профессиональное образование в Оренбуржье в постсоветский период	191

CONTENTS

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

Kolobova S.V., Ichitovkina E.G. The index of life satisfaction of the elderly	5
Lezhnina L.V., Pirkina V.G. Features of the emotional intelligence of adolescents: the impact of the COVID-19 pandemic	13
Rozhkov D.V., Agapov V.S., Abdurakhmanov R.A. Peculiarities of manifesting personal structural components of students' self-governance in learning activities.	22
Makeeva N.Yu. Features of psycho-emotional well-being of children under the conditions of a special military operation.....	31

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

Voytikova M.A. Evaluation by researchers of the effectiveness of management of scientific organizations.....	40
Grigoryan A.R. Psychological support of the activities of the heads, aimed at the formation of managerial potential	48
Makhnovets S.N., Shmeleva E.V. Tolerance to uncertainty in the management activities of the head of an educational institution	57
Posokhova A.V., Sheptukha V.V. Psychological focus representations of college students about future professional activities	65

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Astapenko E.V. Pedagogical values of Mortimer Adler's philosophical and educational concept in the context of modern educational policy.....	76
Borisova E.V. Scientific and pedagogical heritage of K.D. Ushinsky in the training of engineering staff	86
Nesterova A.A. Textbook and educational literature as a means of environmental education at the turn of the XX–XXI centuries.....	97

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND UPBRINGING

Wang Shixian, Muravyev Yu.A. The use of mobile technology in the formation of English-language lexical competence in Chinese students.....	109
Tsvetkova S.P., Markovskaya A.A. Implementation of K.D. Ushinsky's ideas in experience teachers-practitioners in teaching children to read and write primary school age.....	120

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Gizovskaya D.V. Instructions for developing a game simulator for the development of soft skills among university students	128
Dobrosmyslova S.N., Kalutskaya A.S. Theoretical and methodological prerequisites for training staff for clinical social work	137
Sukhova N.A., Glazun M.A., Yakhyaeva K.M. Approches to formation of mediators-translators.....	147
Chegrintsova S.V., Kuznetsova V.I Problems of interfacing the actual competencies of managers and professional standards.....	159

GRADUATE STUDENT PAGE

Korsunova T.N. Theater and dramatization in the national school 1917–1931.....	168
Talashmanova K.A. The impact of the leading type of response on the professional reliability of law companies employees	181
Khasanova Iu.R. Primary vocational education in Orenburg region in the post-soviet period..	191

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

УДК 159.9.072

Doi: 10.26456/vtpsyed/2023.2.005

**ИНДЕКС ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ
ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ**

С.В. Колобова¹, Е.Г. Ичитовкина²

¹АНО ВО «Московский гуманитарный университет», Москва

²Управление медицинского обеспечения Департамента
по материально-техническому и медицинскому обеспечению
МВД России, Москва

С целью изучения индекса жизненной удовлетворенности пожилых людей проведено обследование 120 респондентов (средний возраст 72 + 2 года 9 месяцев). Применялось анкетирование для определения социально-демографических показателей респондентов и психологическое тестирование с использованием следующих методик: индекс жизненной удовлетворенности (Life Satisfaction Index A, LSIA) в адаптации Н.В. Паниной 1993; восьмифакторный личностный опросник Спилбергера (STPI). Статистическая обработка результатов проводилась с использованием программы SPSS 22.0, применялся критерий Колмогорова–Смирнова и критерий Манна–Уитни. Результаты исследования могут быть использованы для определения мишеней оказания психосоциальной помощи и при разработке тренингов психологической поддержки людям старшего возраста, проживающим на прифронтовых территориях.

Ключевые слова: индекс жизненной удовлетворенности, лица пожилого возраста, психосоциальные характеристики, копинг-стратегии.

В связи с постоянным ростом доли пожилых людей в общем составе населения как в России, так и в мире, необходимо изучать, разрабатывать и внедрять новые подходы в организации социально-психологической помощи, способствующие улучшению качества жизни данной возрастной группы.

Проблема психической устойчивости и социальной адаптации пожилых людей является открытым вопросом геронтологии, гериатрии, социальной психологии, который требует всестороннего изучения и проведения практически ориентированных научных исследований [1, с. 128].

Психосоциальные детерминанты, влияющие на эффективную реализацию потенциала пожилых людей и обеспечение их социально-активного старения и сохранения качества жизни, изучены в недостаточной степени, что приводит к дефициту инструментария для

© Колобова С.В.,
Ичитовкина Е.Г., 2023

эффективной социально-психологической работы с пожилыми людьми и диктует необходимость исследования проблем и ресурсов пожилых людей для определения возможностей их полноценного социального функционирования.

В этой связи актуализируется проблема изучения «жизненной удовлетворенности» как показателя социально-психологической адаптации пожилых людей к событиям сегодняшнего дня.

Под категорией «жизненная удовлетворенность» понимается общее представление человека о психологическом комфорте, которое может определяться личностными особенностями и возможностью адаптации к неожиданно возникающим жизненным обстоятельствам, в том числе чрезвычайным, таким как проживание на прифронтовых территориях.

Цель исследования: выявление индекса жизненной удовлетворенности пожилых людей, находящихся в сложных жизненных ситуациях.

Материалы и методы исследования

Обследовано 120 пожилых людей, возрастной критерий устанавливался согласно требованиям Всемирной организации здравоохранения: интервал от 60 до 74 лет, который считается пожилым возрастом человека (средний возраст составил 72 + 2 года 9 месяцев). Все респонденты были поделены на две группы: 1-я группа – 49 человек, лица пожилого возраста, проживающие в городе Донецке Донецкой народной республики, 1 мужчина и 48 женщин (средний возраст составил 72 + 1 год 7 месяцев) и 2-я группа – 71 человек, лица пожилого возраста (средний возраст составил 71 + 1 год 9 месяцев), проживающие в Москве, из них 49 женщин и 22 мужчины.

Проведено анкетирование с применением разработанной нами анкеты для определения социально-демографических показателей респондентов и психологическое тестирование с использованием следующих методик: индекс жизненной удовлетворенности (Life Satisfaction Index A, LSIA) в адаптации Н.В. Паниной 1993 года [5, с. 1] для выявления уровня удовлетворенности жизнью людей пожилого возраста; восьмифакторный личностный опросник Спилбергера (STPI) [6, с. 1] применялся для констатации оценки базовых эмоциональных состояний личности.

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием программы SPSS 22.0. Для проверки нормальности распределения применялся критерий Колмогорова–Смирнова. Так как распределение было отличным от нормального для сравнения двух групп обследованных респондентов, нами использовался критерий Манна–Уитни.

Результаты исследования

Результаты анкетирования пожилых людей, проживающих в Донецке (1-я группа), показали, что все обследованные респонденты страдают хроническими соматическими заболеваниями (49 чел. / 100 %),

проживают в одиночестве (49 чел. / 100 %), у 34 чел. (69,4 %) нет близких родственников, 41 чел. (83,7 %) испытывает финансовые трудности, и только 8 чел. (16,3 %) считают свое материальное положение удовлетворительным, 12 чел. (24,5 %) обращаются за помощью к своим детям, 6 чел. (12,2 %) принимают помощь от соседей и родственников и только 1 чел. (2,0 %) из всех обследованных респондентов отметил, что возникшие трудности решает самостоятельно. Считают себя изолированными от общества 12 чел. (24,5 %), ощущают усталость от жизни 48 чел. (98,0 %). В работе ветеранских организаций и других общественных объединений не принимает участие ни один из пожилых людей 1-й группы, табл. 1.

Анализ социально-демографических показателей 2-й группы респондентов показал, что из 71 чел. 22 – мужчины (31,0 %), 49 женщин (69,0 %). Имеют детей 69 чел. (97,2 %), страдают хроническими соматическими заболеваниями все 71 чел. (100 %), проживают одни / с мужем / женой 38 чел. (53,5 %), проживают с родственниками 33 чел. (46,5 %), не имеют близких родственников 6 чел. (8,5 %), работают по совместительству неполный рабочий день (или на дому) 3 чел. (4,2 %), оценивают свое материальное положение как удовлетворительное только 6 чел. (8,5 %), оценивают свое материальное положение как неудовлетворительное большинство пожилых людей в данной группе респондентов – 65 чел. (91,5 %). Принимают участие в работе ветеранских организаций и других общественных объединений только 5 чел. (7,0 %), считают свою жизненную ситуацию сложной 22 чел. (31,0 %), обращаются за помощью к детям 51 чел. (71,8 %), обращаются за помощью к соседям и родственникам 9 чел. (12,7 %), справляются с трудностями самостоятельно 6 чел. (8,5 %), считают себя изолированными от общества 9 чел. (12,7 %), ощущают усталость от жизни 39 чел. (54,9 %), табл. 1.

Сравнительный анализ социально-демографических показателей пожилых людей 1-й и 2-й группы показал, что пожилые люди, проживающие в Москве, в отличие от пожилых людей, проживающих в Донецке, значительно чаще имели детей (0,001), обращались за помощью к детям (0,001), справлялись с трудностями самостоятельно (0,001).

Пожилые люди, проживающие в Москве, в отличие от пожилых людей, проживающих в Донецке, значительно реже оценивали свое материальное положение как удовлетворительное (0,001), реже считали свою жизненную ситуацию сложной (0,001), реже считали себя изолированными от общества (0,001) и ощущали усталость от жизни (0,001), у них реже отсутствовали связи с близкими родственниками (0,001), проживали одни / с мужем / женой (0,001), реже считали себя изолированными от общества (0,001) и ощущали усталость от жизни (0,001). Кроме того, они принимали участие в работе ветеранских организаций и других общественных объединениях (0,001).

Таблица 1

Социально-демографические характеристики выборки
1-й и 2-й групп респондентов

Социально-демографические характеристики выборки респондентов	1-я группа		2-я группа		U Манна-Уитни	p
	n = 49	%	n = 71	%		
Мужской пол	1	2,0	22	31,0	211,8	0,001
Женский пол	48	98,0	49	69,0	231,8	0,001
Наличие детей	42	85,7	69	97,2	312,5	0,001
Хронические соматические заболевания	49	100	71	100	399,3	0,129
Проживают одни/ с мужем/ женой	49	100	38	53,5	276,3	0,001
Проживают с родственниками	0	0	33	46,5	0	0
Отсутствие близких родственников	34	69,4	6	8,5	237,9	0,001
Работают	0	0	3	4,2	0	0
Оценивают свое материальное положение как удовлетворительное	8	16,3	6	8,5	288,1	0,001
Оценивают свое материальное положение как неудовлетворительное	41	83,7	65	91,5	341,1	0,111
Считают свою жизненную ситуацию сложной	49	100	22	31,0	299,4	0,001
Обращаются за помощью к детям	12	24,5	51	71,8	267,4	0,001
Обращаются за помощью к соседям и родственникам	6	12,2	9	12,7	431,9	0,213
Справляются с трудностями самостоятельно	1	2,0	6	8,5	297,1	0,001

Примечание: критический уровень статистической значимости при $p < 0,001$, по критерию Манна–Уитни.

Таким образом, сравнительный анализ социальных показателей у пожилых людей выявил наличие выраженных психосоциальных проблем у лиц, проживающих в Донецке, что связано с трудной жизненной ситуацией, обусловленной военными действиями.

Сравнение показателей жизненной удовлетворенности между пожилыми людьми 1-й и 2-й групп отражает наличие статистически значимых различий по всем шкалам теста (табл. 2).

Таким образом, пожилые люди, проживающие на территории, где идут военные действия, не теряют интерес к обычной повседневной жизни, они пассивно примирились с трудностями и покорно воспринимают все, что приносит им жизнь. При этом они убеждены, что

достигли своих личностно-значимых целей и сейчас не испытывают оптимистичного настроения и удовольствия от жизни. С учетом того, что ИЖУ является интегративным показателем, который в качестве базовой составляющей включает эмоциональное состояние, мы можем говорить о том, что у пожилых людей, проживающих на прифронтовой территории, имеются психоэмоциональные нарушения, требующие квалифицированной помощи.

Таблица 2

Индекс жизненной удовлетворенности
в 1-й и 2-й группах респондентов, баллы

	1-я группа	2-я группа	U Манна–Уитни	p
Интерес к жизни	2,1	3,2	123,4	0,001
Последовательность в достижении целей	3,9	4,9	234,5	0,051
Согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями	2,1	4,8	241,1	0,001
Положительная оценка себя и собственных поступков	3,5	5,6	298,4	0,001
Общий фон настроения	2,7	3,9	352,1	0,051
Индекс жизненной удовлетворенности	14,3	22,4	298,1	0,001

Примечание: критический уровень статистической значимости при $p < 0,001$ по критерию Манна–Уитни.

При сравнении базовых эмоциональных реакций между группами пожилых людей были выявлены значимые различия. Пожилые люди, проживающие в Москве, по сравнению с пожилыми людьми, проживающими в Донецке, реже испытывали тревогу и депрессию, выраженность большинства показателей значительно меньше по сравнению с респондентами 2-й группы (табл. 3).

Таблица 3

Базовые эмоциональные состояния личности в 1-й и 2-й группах респондентов

	1-я группа	2-я группа	U Манна–Уитни	p
Интерес	25,3 ± 6,1	22,1 ± 5,7	311,1	0,001
Агрессия	13,2 ± 5,7	12,1 ± 3,9	398,5	0,122
Тревога	29,6 ± 5,2	14,9 ± 5,2	322,4	0,001
Депрессия	22,4 ± 4,3	14,2 ± 4,8	324,5	0,001
Любознательность	21,8 ± 5,1	21,1 ± 5,1	465,2	0,213
Агрессивность	13,9 ± 3,7	13,2 ± 4,7	411,4	0,321
Тревожность	27,4 ± 5,7	23,1 ± 5,1	321,1	0,001
Депрессивность	24,5 ± 6,3	17,8 ± 3,7	311,2	0,001

Примечание: критический уровень статистической значимости при $p < 0,001$, по критерию Манна–Уитни.

Далее мы рассчитали оценку общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения (КСПП) в группах обследованных респондентов. Расчет проводился в соответствии с тестовыми нормами: ИК < 0,85 – низкая конструктивность, ИК = 0,86–1,1 – средняя конструктивность, ИК > 1,1 – высокая конструктивность.

Было выявлено, что пожилые люди, которые проживают в Москве, имели низкий уровень КСПП, в отличие от лиц среднего возраста и пожилых людей, проживающих на прифронтовой территории, у которых КСПП соответствовал средней тестовой норме (табл. 4).

Таблица 4

Оценка общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения (КСПП) в трех группах обследованных респондентов

Шкалы	Значение ИК	Степень ИК
1-я группа	0,87	Низкая конструктивность
2-я группа	0,79	Средняя конструктивность

Примечание: тестовые нормы: ИК < 0,85 – низкая конструктивность, ИК = 0,86–1,1 – средняя конструктивность, К < 1,1 – высокая конструктивность.

Конструктивная стратегия – «здоровое» преодоление (копинг) – является и активным, и просоциальным (табл. 5). Активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных ресурсов (контактов) повышает стрессоустойчивость человека (Хобфолл и Лерман) [2, с. 221].

Таблица 5

Результаты методики «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса в 1-й и 2-й группах респондентов, M+m

Шкалы	1-я группа n = 49		2-я группа n = 71		U Манна-Уитни	p*
	M	m	M	m		
Конфронтация	58,8	5,9	57,1	7,9	433,1	0,143
Дистанцирование	64,1	5,2	62,2	7,6	399,7	0,125
Самоконтроль	59,1	5,3	58,5	8,9	387,8	0,148
Поиск социальной поддержки	58,1	3,8	54,7	4,6	311,1	0,001
Принятие ответственности	59,1	3,7	58,5	4,4	356,9	0,141
Бегство-избегание	57,1	3,4	58,5	5,3	399,2	0,191
Планирование решения проблемы	60,1	3,3	84,7	9,9	311,9	<0,001
Положительная переоценка	43,1	3,8	61,1	8,9	312,8	<0,001

Примечание: критический уровень статистической значимости при *p < 0, 001, по критерию Манна–Уитни.

Преобладающей стратегией совладающего поведения у пожилых людей двух групп было дистанцирование и планирование решения

проблемы. При сравнении показателей в двух группах обследованных респондентов были выявлены значимые различия по показателям: самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности статистически достоверно сильнее выражены в 1-й группе. Кроме того, пожилые люди, проживающие в г. Донецке, достоверно чаще применяли копинг-стратегию дистанцирования от психотравмирующих обстоятельств, они чаще искали возможностей социальной поддержки и использовали способы решения проблем самостоятельно.

Таким образом, у пожилых людей преобладающими копинг-стратегиями в жизненных ситуациях являлись: планирование решения проблемы и дистанцирование. Это позволяет судить о том, что когнитивные процессы пожилых людей не направлены на фиксацию на проблемах и трудных жизненных ситуациях, они принимают усилия для изменения существующей проблемы с использованием аналитического когнитивного подхода в решении затруднительных событий. Кроме того, в затруднительных жизненных ситуациях они склонны к поиску адресной социальной поддержки в случаях, когда понимают, что сами с проблемой справиться не могут.

Заключение

Тенденции старения населения в мире, и в России в частности, актуализируют вопрос максимального вовлечения пожилых людей в социальную жизнь общества, что позволяет не только улучшить качество их жизни, но и приносит пользу обществу и государству.

Сложные социально-психологические условия жизни лиц старшего возраста, проживающих на прифронтовых территориях, проблемы со здоровьем, наличие ограничений в повседневной жизни не приводят к снижению стабильности ценностных ориентаций, интереса к жизни и экзистенциальной отважности, а зачастую повышают жизнестойкость и стремление к активной социальной деятельности [3, с. 4]. Нереализованные резервные возможности людей пожилого возраста являются предметом для глубокой научной проработки и совершенствования практических психокоррекционных методик, направленных на сохранение их психологического здоровья и эффективное развитие личностного потенциала [4, с. 153].

С данной группой населения необходимо проводить психосоциальную работу с применением методов, направленных на улучшение эмоционального состояния, сохранение психического здоровья, эффективное использование личностного потенциала и формирования мотивации на будущую активную жизнь.

Список литературы

1. Алехина А.В., Силютин М.В., Чернов А.В., Тестова С.Г., Таранина О.Н. Актуальные вопросы развития геронтологии и гериатрии в России и мире.

- // Современная наука: актуальные вопросы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. 2020. № 5. С. 126–130.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
 3. Денисова Е.А., Фатхуллина Е.В. Особенности социально-психологической адаптации пожилых людей // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 28. С. 1–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-pozhilyh-lyudey>
 4. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций // Психологический журнал. 1993. Т. 14. №1. С. 150–155.
 5. Методика расчета индекса жизненной удовлетворенности. [Электронный ресурс]. URL: <https://cpd-program.ru/methods/ign.htm> (дата обращения: 02.03.2023).
 6. Методика: 8-факторный личностный опросник Спилбергера. [Электронный ресурс]. URL: <https://cpd-program.ru/methods/tsd.htm> (дата обращения: 02.03.2023).

Об авторах:

КОЛОБОВА Светлана Викторовна – аспирант АНО ВО «Московский гуманитарный университет» (111395, Россия, Москва, ул. Юности, 5); e-mail: prgaga@mail.ru ORCID: 0000-0002-8518-8799

ИЧИТОВКИНА Елена Геннадьевна – доктор медицинских наук, доцент, главный психиатр Управления медицинского обеспечения Департамента по материально-техническому и медицинскому обеспечению МВД России (101000, г. Москва, Петроверигский пер., д. 6-8-10, стр. 1); e-mail: elena.ichitovckina@yandex.ru ORCID: 0000-0001-8876-6690

THE INDEX OF LIFE SATISFACTION OF THE ELDERLY

S.V. Kolobova¹, E.G. Ichitovkina²

¹Moscow University of the Humanities, Moscow

²Department of Medical Support of the Department of Material, Technical and Medical Support of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow

In order to study the index of life satisfaction of the elderly, a survey of 120 respondents (average age 72 + 2 years 9 months) was conducted. Questionnaires were used to determine the socio-demographic indicators of respondents and psychological testing using the following methods: Life Satisfaction Index A, LSIA, adapted by N.V. Panina 1993; Spielberger's eight-factor personality questionnaire (STPI). Statistical processing of the results was carried out using the SPSS 22.0 program, the Kolmogorov-Smirnov criterion and the Mann-Whitney criterion were applied. The results of the study can be used to determine the targets of psychosocial assistance and in the development of psychological support trainings for older people living in frontline territories. **Keywords:** *life satisfaction index, elderly people, psychosocial characteristics, coping strategies.*

Принято в редакцию: 12.04.2023 г.

- 12 - Подписано в печать: 12.05.2023 г.

УДК 159.9.07: [616-036.21: 578.834.1]
Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.013

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ: ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19

Л.В. Лежнина, В.Г. Пиркина

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Выявлены особенности эмоционального интеллекта у подростков до и во время пандемии вируса COVID-19. Было проведено эмпирическое исследование на базе школ Республики Марий Эл и Кировской области для изучения эмоционального интеллекта (выборка исследования до пандемии (2020 год) – 793 подростка, в пандемию (2021 год) – 667 обучающихся). Сбор данных проводился с помощью «Опросника эмоционального интеллекта ЭМИн» Д.В. Люсина. В результате исследования установлено, что в период пандемии у подростков достоверно снизился уровень межличностного эмоционального интеллекта и понимания эмоций, но повысились показатели внутриличностного и общего эмоционального интеллекта. Установлены половые особенности развития эмоционального интеллекта: в спокойной ситуации (до пандемии) мальчики имели достоверно более высокие показатели отдельных шкал эмоционального интеллекта; в кризисной ситуации (в пандемию) девочки показали динамику значений по этим шкалам, а мальчики – достоверное снижение.

Ключевые слова: *подросток, эмоциональный интеллект, пандемия, понимание эмоций, управление эмоциями, межличностное понимание эмоций, внутриличностное понимание эмоций.*

Подростковый возраст – это период повышенной эмоциональности. Ведущим видом деятельности в данный возрастной период становится интимно-личностное общение со сверстниками в процессе общественно-полезной деятельности и обучения [8]. Основными составляющими общения являются коммуникация, интеракция и перцепция, что базируется на эмоциональном интеллекте. Умение понимать свои эмоции и эмоциональное состояние окружающих способствует построению более продуктивного межличностного общения. На поведение и личностные особенности подростков оказывает влияние способность воспринимать, понимать и регулировать свои эмоции. В данный возрастной период формируются способности к регулированию эмоционального состояния, выстраиванию поведения и взаимодействию с окружающими на основе понимания их эмоций. Эмоции и чувства подростков связаны с их внутренней жизнью, часто они характеризуются амбивалентностью. Благодаря эмоциональному

© Лежнина Л.В.,
Пиркина В.Г., 2023

интеллекту подростки способны принимать и понимать эмоциональные сигналы [1].

Именно в подростковом возрасте эмоциональный интеллект претерпевает качественные изменения: на фоне общей эмоциональной неустойчивости постепенно развивается способность к интерпретации своих и чужих эмоций и чувств, формируется способность обрабатывать эмоциональную информацию и др. [6]. Результаты исследований российских и зарубежных ученых констатируют ряд особенностей эмоционального интеллекта в данном возрастном периоде:

– подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта показывают адекватную самооценку, хорошую успеваемость, отсутствие конфликтов и деструктивного поведения [19];

– эмоциональный интеллект у обучающихся в частных школах достоверно выше, чем у подростков государственных школ, он отличается у мальчиков и девочек, однако нет существенной разницы эмоционального интеллекта подростков среди обучающихся сельских и городских образовательных организаций [13];

– российские подростки осознают свои эмоции и чувства, причины их возникновения; однако у них отмечаются трудности контроля негативных эмоций и управления эмоциональным состоянием окружающих [11];

– большинство подростков имеют средний и низкий уровни способности понимать эмоции окружающих и адекватно контролировать свои чувства; в подростковом возрасте выявлена тенденция к управлению эмоциями окружающих [4, 5];

– подросткам характерно заикливаться на положительных и отрицательных чувствах, они склонны оказывать большое внимание собственным переживаниям [9];

– у подростков средний уровень интегративного эмоционального интеллекта, они могут управлять своими эмоциями, дифференцировать свои переживания, однако им трудно успокоить собеседника в конфликтной ситуации [7];

– российские ученые отмечают, что для успешной социализации подростков необходимо уделить внимание развитию эмоционального интеллекта подростков [2].

Пандемия COVID-19 вызвала многочисленные психологические изменения, оказала влияние и на эмоциональную сферу общества [16]. Карантинные мероприятия привели к серьезным изменениям жизнедеятельности подростков. С.Б. Малых и М.А. Ситникова отмечают, что психологические последствия пандемии COVID-19 являются несистематизированными [10]. Исследования особенностей

эмоционального интеллекта у подростков в период пандемии показали неоднозначные результаты:

– эмоциональный интеллект российских обучающихся подросткового возраста во время пандемии находится на среднем уровне [1, 3];

– пандемия способствовала снижению эмоционального интеллекта испанских подростков [17], в этот период увеличились проблемы с регуляцией эмоционального состояния, которые чаще проявляются у девочек [14];

– показатели эмоционального сознания, эмпатии и управления своим эмоциональным состоянием в период пандемии увеличились у индийских подростков, в допандемийный период уровень эмоционального интеллекта у них был ниже [18, 15],

– нидерландские ученые выявили негативное влияние пандемии на эмпатию, настроение и просоциальное поведение подростков, что сказывается на социально-эмоциональном развитии [21];

– в период пандемии показатели эмоционального интеллекта мальчиков-подростков стали выше, чем у девочек, которые положительно коррелируют с устойчивостью [20];

– тренировка осознанности эмоциональных переживаний является эффективным методом повышения эмоционального интеллекта и психического развития подростков во время пандемии COVID-19 [23];

– эмоциональный интеллект (способность справляться с плохими ситуациями, контролировать и выражать чувства) подростков Малайзии во время пандемии находится на среднем уровне, наблюдается снижение эмпатии [12];

– в условиях пандемии эмоциональный интеллект подростков повлиял на саморегуляцию и академическую успеваемость [22].

Цель данного исследования – выявить особенности эмоционального интеллекта у подростков до и во время пандемии COVID-19. Для этого было проведено эмпирическое исследование на базе образовательных организаций Республики Марий Эл и Кировской области, выборка исследования в 2020 году составила 793 подростка, в 2021 году – 667 обучающихся. Сбор данных проводился с помощью «Опросника эмоционального интеллекта ЭмИн» Д.В. Люсина. Для оценки достоверности различий групп по частоте встречаемости изучаемых признаков применялся непараметрический метод – φ -критерий Фишера.

Критерии и показатели эмоционального интеллекта (ЭИ) изученных подростков до и в период пандемии представлены на рис. 1.

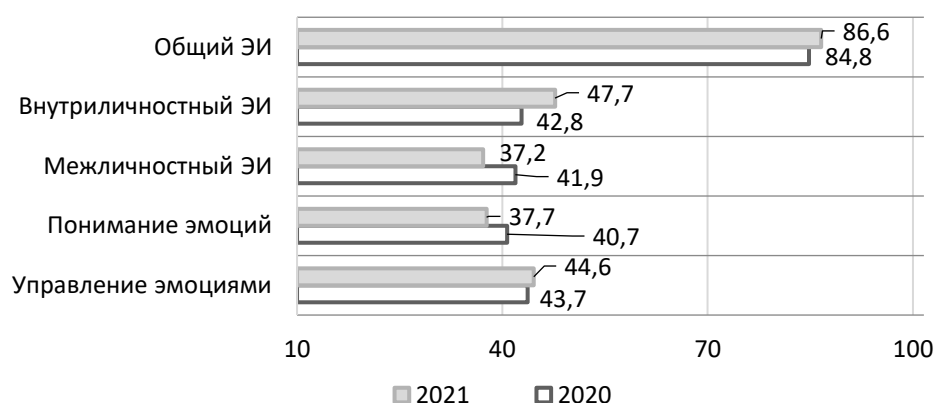


Рис. 1. Критерии и показатели эмоционального интеллекта (ЭИ) у обучающихся до и в период пандемии (ср. балл)

Сравнение результатов двух эмпирических выборок показало, что значимых изменений не произошло по одному из критериев эмоционального интеллекта – показатели изученных подростков по шкале «управление эмоциями» до пандемии и в пандемию соответствуют среднему уровню. В целом подростки способны к пониманию причин возникновения эмоций, готовы продуцировать необходимые эмоции и контролировать их интенсивность. В пандемию в выборке отмечается тенденция к росту по шкале «управление эмоцией», в основном это происходит на фоне достоверного повышения показателей у девочек ($\varphi = 4,748$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$), в то время как у мальчиков показатели управления своим эмоциональным состоянием снизились ($\varphi = 2,983$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$) (рис. 2, 3).

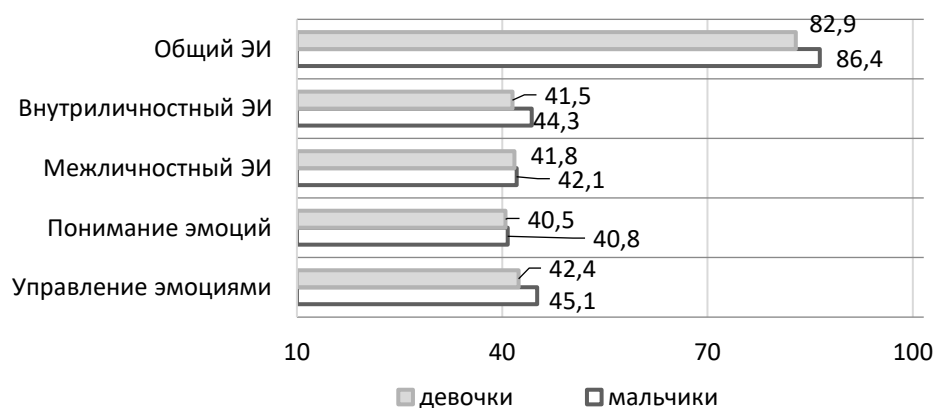


Рис. 2. Критерии и показатели эмоционального интеллекта (ЭИ) у мальчиков и девочек до пандемии (ср. балл)

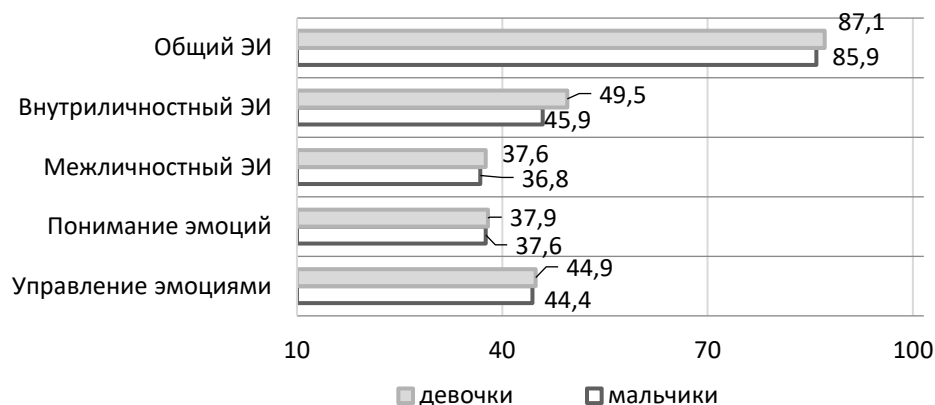


Рис. 3. Критерии и показатели эмоционального интеллекта (ЭИ) у мальчиков и девочек в период пандемии (ср. балл)

Понизились показатели понимания эмоций со среднего уровня в допандемийный период к низкому уровню в пандемию ($\varphi = 8,736$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$). У подростков (и у девочек, и у мальчиков $\varphi = 7,002$ и $\varphi = 5,284$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$ соответственно) снизилась способность распознавать эмоцию, устанавливать наличие эмоционального переживания у себя или у другого человека, понимать причины, вызвавшие данную эмоцию, и последствия, к которым она приведёт. Это можно расценивать как следствие того, что в период пандемии взаимодействие в основном происходило в цифровой среде, в которой снижается необходимость использовать мимику, живые эмоции, интонацию и есть трудности передачи палитры переживаемых чувств.

Снижение способности опрошенных подростков понимать свои и чужие эмоций отразилось на их межличностном эмоциональном интеллекте: до пандемии отмечен средний уровень способности понимать эмоциональное состояние окружающих, вызывать или снимать у них необходимые эмоции, чувствительность к внутренним переживаниям других людей; в пандемию выявлен низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта ($\varphi = 6,624$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$). Вынужденная самоизоляция сказалась на снижении способности и девочек, и мальчиков ($\varphi = 4,748$, $\varphi = 4,691$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$ соответственно) распознавать эмоциональные состояния, понимать причины и последствия выражения эмоций при взаимодействии с окружающими.

Установлен средний уровень внутриличностного эмоционального интеллекта как до, так и в период пандемии, однако во время пандемии его показатели достоверно повысились ($\varphi = 1,96$, $\varphi^*_{0,05} \geq 1,64$), т.е. усилился контроль интенсивности своих эмоций и способность вызвать определенную эмоцию. Это происходит за счет повышения уровня

внутриличностного эмоционального интеллекта от среднего к высокому уровню у девочек ($\varphi = 2,428$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$). В период пандемии люди, в том числе и подростки, столкнулись со множеством ограничений и переживаний. Соответственно, активизировались внутриличностные процессы и саморефлексия, что и могло привести к развитию саморегуляции чувств и эмоций, волевого контроля эмоционального состояния у обучающихся.

Сравнение допандемийных и пандемийных значений общего эмоционального интеллекта показало его сохранение на среднем уровне, однако в пандемию его показатели достоверно повысились ($\varphi = 5,006$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$), вероятно, благодаря развитию внутриличностного эмоционального интеллекта. Вновь наблюдается достоверное увеличение этих показателей у девочек ($\varphi = 8,276$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$), в то время как у мальчиков показатели общего эмоционального интеллекта снизились ($\varphi = 1,712$, $\varphi^*_{0,05} \geq 1,64$), хотя и соответствуют среднему уровню.

В целом мальчики-подростки обнаружили достоверно выше девочек показатели внутриличностного эмоционального интеллекта ($\varphi = 2,404$, $\varphi^*_{0,05} \geq 2,31$), управления эмоциями ($\varphi = 2,981$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$) и общего эмоционального интеллекта ($\varphi = 2,053$, $\varphi^*_{0,05} \geq 1,64$) в допандемийный период.

В период пандемии показатели общего эмоционального интеллекта ($\varphi = 5,033$, $\varphi^*_{0,01} \geq 2,31$) достоверно выше у девочек.

Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать выводы о следующих особенностях эмоционального интеллекта изученных подростков:

1. Эмоциональный интеллект подростков до пандемии характеризуется синхронностью и равномерностью развития: по всем критериям выявлены показатели среднего уровня, что соответствует возрастной норме.

2. Эмоциональный интеллект подростков, изученных в пандемию, характеризуется гетерохронностью развития: установлены низкие уровни понимания эмоций и межличностного эмоционального интеллекта, средние уровни управления эмоциями, внутриличностного и общего эмоционального интеллекта с тенденцией развития двух последних.

3. Социальная ситуация развития оказывает влияние на эмоциональный интеллект подростков: условия непосредственного общения (до пандемии) способствуют развитию понимания эмоций и межличностного эмоционального интеллекта; ограниченность общения в период пандемии и его опосредованный характер сказались на достоверном повышении показателей внутриличностного эмоционального интеллекта.

4. Существуют половые различия в развитии эмоционального интеллекта в разных социальных ситуациях: мальчики-подростки имели достоверно более высокие показатели эмоционального интеллекта по трем шкалам (управление эмоциями, внутриличностный ЭИ и общий ЭИ) в допандемийной ситуации; в пандемию у девочек-подростков отмечено достоверное повышение показателей по этим трем шкалам, а у мальчиков – снижение по всем шкалам, кроме внутриличностного ЭИ.

Для подтверждения выявленных особенностей и исключения случайного характера полученных на разных выборках данных целесообразно воспроизвести проведенное исследование в постпандемийном периоде.

Список литературы

1. Ансимова Н.П., Хозяинова О.А. Роль эмоционального интеллекта в развитии межличностных отношений в подростковом возрасте // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1(52). С. 25–30.
2. Антопольская Т.А. Эмоциональный интеллект подростков поколения Z как фактор развития их субъектности / Т.А. Антопольская, В.И. Панов, А.С. Силаков // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 247–260. DOI: 10.32744/pse.2021.3.17.
3. Забара Л.И. Эмоциональный интеллект и групповая сплоченность у подростков / Л.И. Забара, С.Н. Кремешкова, Ю.В. Лебедева // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 131–141. DOI 10.26170/2079-8717_2021_04_16.
4. Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Образование и наука. 2011. № 1 (80). С. 33–41.
5. Каргина А.Е., Морозова И.С. Гендерные различия параметров эмоционального интеллекта подростков // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 9(77). С. 59–63.
6. Клыша О.В., Стежко П.А. Анализ проблемы эмоционального интеллекта современных подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 297–301.
7. Кобзева О. В. Эмоциональный интеллект как источник развития в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 449–451.
8. Лежнина Л.В. Основы возрастной психологии. Душанбе: Российско-Таджикский (славянский) университет. 2012. 152 с.
9. Ловпаче Ф.Г., Мамышева З.З. Особенности эмоциональной сферы подростков с девиантным поведением // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 4 (169). С.100–106
10. Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / под ред. Ю.П. Зинченко. М.: Издательство Московского университета, 2021. 597 с.
11. Соколова Л.А. Развитие эмоционального интеллекта у подростков в условиях тематических смен: результаты эмпирического исследования //

- Тенденции развития науки и образования. 2021. № 75-4. С. 143–145. DOI 10.18411/lj-07-2021-154.
12. Abdul Aziz A.A., Nallaluthan K., Kanapathy K., Kho F.C.Y., Zainal M. The Digital Media Platforms and Students' Emotional Intelligence during COVID-19 Pandemic in Malaysia // *Jurnal Pendidikan Bitara UPSI*. 15(2). 2022. P.1–12. DOI.org/10.37134/bitara.vol15.2.1.2022.
 13. Alam M. A Study of Emotional Intelligence of Adolescent Students // *The International Journal of Indian Psychology*. 2018. P. 127–133. № 6. DOI 10.25215/0603.011.
 14. Amorós-Reche V., Belzunegui-Pastor A., Hurtado G., Espada J.P. Emotional problems in Spanish children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review // *Clínica y Salud*. 2022. 33(1). P.19–28. DOI.org/10.5093/clysa2022a2.
 15. Kulkarnia P., Velhal G. Mental health parameters of adolescents during COVID-19 Pandemic, an era of compulsory online education in India // *Pravara Med Rev*. 2022. № 14 (04). P. 76–80. DOI: 10.36848/PMR/2022/99100.51120.
 16. Li S., Wang J., Xue N., Zhao T. Zhu The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users // *International journal of environmental research and public health*. 2020. № 17(6).
 17. Liébana-Presa C., Martínez-Fernández M.C., Benítez-Andrades J.A. et all. Stress, Emotional Intelligence and the Intention to Use Cannabis in Spanish Adolescents: Influence of COVID-19 Confinement // *Front. Psychol*. 11:582578. 2020. P. 1–9. DOI 10.3389/fpsyg.2020.582578.
 18. Mathur Jha M. E-Motions: Assessing Emotional Quotient of Adolescents During Pandemic // *International Journal of Higher Education Pedagogies*. 2021. № 2(1). P. 10–18. DOI org/10.33422/ijhep.v2i1.56.
 19. Nusaibah Nur Furqani Z.A. The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Development // *Proceedings of the 5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2019)*. 2020. P. 277–280. DOI 10.2991/assehr.k.200120.058.
 20. Torres-Gázquez S.C., López-García G.D., Granero-Gallegos A. Emotional intelligence and resilience in secondary school Physical Education students during the COVID-19 pandemic // *Espiral Cuadernos del Profesorado*. 2023. №16(32). P. 51–63. 2023. DOI: 10.25115/ecp.v16i32.9098.
 21. Van de Groep S. Zanolie K., et al. A daily diary study on adolescents' mood, empathy, and prosocial behavior during the COVID-19 pandemic // *PLoS One*. 2020. № 15(10). DOI: 10.1371/journal.pone.0240349.
 22. Zamroni E., Awlawi A.H., Kasau M.N.R. et all. Achievement motivation, emotional intelligence and self-regulation and its impact on student academic resilience in the covid-19 pandemic era; a path analysis // *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*. 2022. № 25(S3). P. 1–10.
 23. Zhou A., Yuan Y., Kang M. Mindfulness Intervention on Adolescents' Emotional Intelligence and Psychological Capital during the COVID-19 Pandemic: A Randomized Controlled Trial // *International Journal of Mental Health Promotion*. 2022. № 24(5). P. 665–677.

Об авторах:

ЛЕЖНИНА Лариса Викторовна – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (424000, РМЭ, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, 1); e-mail: flouers@mail.ru

ПИРКИНА Вера Григорьевна – аспирант, старший преподаватель кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (424000, РМЭ, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, 1); e-mail: vera_pirkina@mail.ru

FEATURES OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS: THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC

L.V. Lezhnina, V.G. Pirkina

Mari State University, Yoshkar-Ola

The article reveals the features of emotional intelligence in adolescents before and during the COVID-19 pandemic. An empirical study was conducted on the basis of schools in the Republic of Mari El and the Kirov region to study emotional intelligence (sampling of the study before the pandemic (2020) – 793 teenagers, during the pandemic (2021) – 667 students). Data collection was carried out using the «Emotional Intelligence Questionnaire EmIn» by D.V. Lucina. As a result of the study, it was found that during the pandemic, adolescents had a significant decrease in the level of interpersonal emotional intelligence and understanding of emotions, but the indicators of intrapersonal and general emotional intelligence of adolescents increased. Sexual characteristics of the development of emotional intelligence were established: in a calm situation (before the pandemic), boys had significantly higher rates of individual scales of emotional intelligence; in a crisis situation (during a pandemic), girls showed the dynamics of values on these scales, and boys showed a significant decrease.

Keywords: *teenager, emotional intelligence, pandemic, understanding of emotions, management of emotions, interpersonal understanding of emotions, intrapersonal understanding of emotions.*

Принято в редакцию: 10.03.2023 г.
Подписано в печать: 04.05.2023 г.

УДК 159.9.072

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.022

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.В. Рожков¹, В.С. Агапов¹, Р.А. Абдурахманов²

¹АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва

²ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова», г. Москва

Основываясь на модели самоуправления Ю. Куля, определена цель данной работы – изучение компонентов самоуправления личности в учебной деятельности. В исследовании приняли участие 152 студента различных специальностей. Выявлены наиболее значимые показатели для студентов с высоким и низким уровнем самоуправления, а также проведена корреляция между указанными выборками. Таким образом, данная работа способствует углубленному пониманию психологических аспектов в учебной деятельности, что необходимо учитывать в дальнейшем для модернизации образования.

Ключевые слова: учебная деятельность, самоуправление, студент, психологические особенности, личность.

В наше время проблема исследования психологических особенностей личности является актуальной, особенно в учебной деятельности. В процессе обучения от студентов требуется не только успешное усвоение новых знаний, но и высокий уровень саморегуляции, развития воли, самоконтроля, стрессоустойчивости [8, 9, 10]. Несмотря на многочисленные исследования в обозначенной области, зачастую данные понятия используются как смежные, что порождает задачу в отдельном изучении каждого компонента. Кроме того, необходимо детальное изучение психологических аспектов учебной деятельности [1]. Среда обучения является стрессовым фактором для личности, в особенности ситуация оценивания знаний и подготовка различных учебных отчетностей. Понимание внутренних личностных процессов является одним из важнейших с точки зрения эффективности обучения в высшем учебном заведении [11]. В своем исследовании мы будем опираться на модель самоуправления Ю. Куля [13]. Нашей целью является изучение психологических особенностей самоуправления студентов в процессе обучения.

Ю. Кулем была разработана модель самоуправления [13], целью которой являлось исследование волевой активности и мотивации

личности. По мнению ученого, самоуправление – это способность личности прислушиваться к себе, своим желаниям и потребностям. В структуру самоуправления входят пять компонентов: саморегуляция, самоконтроль, развитие воли, доступ к себе, переживание общего жизненного стресса. Дадим краткую характеристику каждому из них.

1. В саморегуляцию входят следующие показатели: самоопределение, самомотивация и саморелаксации. Под самоопределением понимается чувствительность личности к своим мотивам и потребностям, а также уровень соответствия им. Самомотивация – способность мотивировать себя в ситуации, когда теряется интерес к выполняемой деятельности. Под саморелаксацией понимается способность личности к регуляции своего эмоционального фона при совершении деятельности.

2. В компонент «самоконтроль» входят когнитивный и аффективный показатели. Под когнитивным самоконтролем понимаются мыслительные процессы, связанные с планированием деятельности и возможных рисков. Аффективный самоконтроль – способность личности в ситуациях стресса совладать со своим поведением и продолжить успешно выполнять деятельность.

3. В компонент «развитие воли» входят следующие показатели: инициативность, волевая активность, способность к концентрации. Под инициативностью понимается способность осуществить необходимые для начала действия усилия. Волевая активность – это способность поддерживать необходимый уровень активности при осуществлении деятельности. Способность к концентрации – процесс, при котором личность может сконцентрироваться на определенной деятельности, убрав все отвлекающие внимание факторы окружающей среды.

4. В показатель «чувствительность к себе» входят следующие компоненты: ориентация на действие после неудач, конгруэнтность собственным чувствам и интеграция противоречий. По мнению ученого, под ориентацией на действие после неудачи следует понимать адекватную реакцию личности на возникновение сложностей и промахов в какой-либо деятельности. Конгруэнтность собственным чувствам – это способность чутко следовать своим принципам и целям, не поддаваясь давлению со стороны окружения. Под интеграцией противоречий понимается способность личности принять в себе противоречивые мысли, чувства и поступки.

5. В компонент «переживание общего жизненного стресса» входят следующие показатели: ориентация на действия в ожидании успеха и преодоление неудач. Под ориентацией на действия в ожидании успеха понимаются любые стрессовые ситуации, в которые попадает личность, а преодоление неудач – готовность личности не опускать руки и конструктивно решать возникшие трудности [13].

В соответствии с поставленной в данной работе целью нами было проведено эмпирическое исследование на базе Российского нового университета и Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова. Выборка составила 152 студента разных форм обучения, 64 мужчины и 88 женщин в возрасте от 17 до 42 лет. Использовались методика исследования самоуправления (Ю. Куль, А. Фурман в адаптации О.В. Митиной и Е.И. Рассказовой) [6], тест самообладания (А.А. Золотарева) [2], опросник жизненной позиции личности (Д.А. Леонтьев, А.Е. Шильманская) [4], опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова) [5], методика диагностики рефлексии деятельности (В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян) [12], опросник базовые основания самооценки (Дж. Крокер в адаптации О.Н. Молчановой и Т.Ю. Некрасовой) [7], методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза (С.А. Пакулина и С.М. Кетько) [3].

Статистическая обработка результатов эмпирического исследования проводилась при помощи *t*-критерия Стьюдента. Для обработки и последующего анализа эмпирических данных использовалась программа SPSS 22.0

По результатам исследования нами были сформированы две группы. В первую группу вошли студенты с высоким уровнем самоуправления ($n = 69$), во вторую – с низким ($n = 83$).

Для студентов с высоким уровнем самоуправления в учебной деятельности (табл. 1) наиболее значимы такие показатели, как самоопределение, самомотивация, саморелаксация, когнитивный самоконтроль, личностное самообладание, событийное самообладание, экзистенциальное самообладание, инициативность, целеустремленность, настойчивость, планомерность, рефлексия деятельности, активность жизненной позиции, гармония с жизнью, осознанность жизни. Высокие баллы по данным шкалам свидетельствуют о высокой степени заинтересованности данной выборки в учебной деятельности. Студенты знают, какую профессию хотят получить, как преодолеть стрессовые ситуации, замотивировать себя в случае выполнения рутинной работы. Кроме того, для них важна поддержка семьи, что также отражено в соответствующем компоненте.

Для студентов с низким уровнем самоуправления в учебной деятельности (табл. 2) наиболее значимы такие показатели, как самоопределение, личностное самообладание, волевая активность, способность к концентрации, рефлексия деятельности, ориентация на действия после неудач, конгруэнтность собственным чувствам, интеграция противоречий, активность жизненной позиции, гармония с жизнью, осознанность жизни. Высокие баллы по данным шкалам демонстрируют принятие себя со стороны студентов, своих недостатков,

внутренних противоречий, открытость новому опыту и поиску себя на пути профессионального становления.

Таблица 1

Результаты эмпирического исследования психологических особенностей студентов с высоким уровнем самоуправления ($n = 69$)

Компонент	Показатель	Среднее значение
Саморегуляция	Самоопределение	13,3
	Самомотивация	11,9
	Саморелаксация	11,7
	Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,8
Самоконтроль	Когнитивный самоконтроль	12,8
	Аффективный самоконтроль	9,0
	Личностное самообладание	16,1
	Событийное самообладание	12,5
	Экзистенциальное самообладание	11,1
Развитие воли	Инициативность	12,6
	Волевая активность	8,1
	Способность к концентрации	8,7
	Целеустремленность	36,0
	Настойчивость	26,9
	Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	13,2
	Планомерность	21,3
	Соревнование с другими	4,7
	Академическая успеваемость	4,0
	Рефлексия деятельности	114,3
	Внешняя мотивация учения	64,4
	Внутренняя мотивация учения	67,3
	Чувствительность к себе	Ориентация на действия после неудач
Конгруэнтность собственным чувствам		8,4
Интеграция противоречий		9,7
Активность жизненной позиции		16,4
Гармония с жизнью		17,4
Осознанность жизни		15,1
Внешность		4,1
Нравственность		4,4
Переживание общего жизненного стресса	Любовь	4,4
	Преодоление неудач	8,4
	Ориентация на действия в ожидании успеха	8,6
	Ориентация на настоящее	10,9
	Поддержка семьи	3,8
	Одобрение других	3,3

Таблица 2

Результаты эмпирического исследования психологических особенностей студентов с низким уровнем самоуправления ($n = 83$)

Компонент	Показатель	Среднее значение
Саморегуляция	Самоопределение	11,4
	Самомотивация	10,8
	Саморелаксация	10,4
	Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,7
Самоконтроль	Когнитивный самоконтроль	11,0
	Аффективный самоконтроль	9,7
	Личностное самообладание	12,1
	Событийное самообладание	7,6
	Экзистенциальное самообладание	5,4
Развитие воли	Инициативность	10,6
	Волевая активность	11,1
	Способность к концентрации	11,6
	Целеустремленность	24,3
	Настойчивость	17,8
	Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	23,8
	Планомерность	13,9
	Соревнование с другими	4,3
	Академическая успеваемость	2,6
	Рефлексия деятельности	82,6
	Внешняя мотивация учения	56,0
	Внутренняя мотивация учения	59,6
Чувствительность к себе	Ориентация на действия после неудач	11,7
	Конгруэнтность собственным чувствам	11,9
	Интеграция противоречий	11,8
	Активность жизненной позиции	11,7
	Гармония с жизнью	11,3
	Осознанность жизни	13,8
	Внешность	4,0
	Нравственность	4,2
Переживание общего жизненного стресса	Любовь	4,3
	Преодоление неудач	10,8
	Ориентация на действия в ожидании успеха	10,2
	Ориентация на настоящее	11,3
	Поддержка семьи	4,0
	Одобрение других	3,3

Для студентов с высоким и низким уровнем самоуправления в учебной деятельности наиболее значимая корреляция наблюдалась в следующих показателях: самоопределение, самомотивация,

саморелаксация, событийное самообладание, экзистенциональное самообладание, инициативность, волевая активность, фиксация (фиксация на структурировании деятельности), планомерность, академическая успеваемость, внешняя мотивация учения, конгурэнтность собственным чувствам, гармония с жизнью, преодоление неудач (табл.3).

Таблица 3

Сравнительный анализ психологических особенностей студентов с разными уровнями самоуправления ($n = 152$)

Компонент	Показатель	Уровень эффективности самоуправления		<i>t</i> -критерий
		высокий	низкий	
Саморегуляция	Самоопределение	13,3	11,4	5,3
	Самомотивация	11,9	10,8	2,8
	Саморелаксация	11,7	10,4	2,6
	Самоорганизация (посредством внешних средств)	9,8	9,7	0,2
Самоконтроль	Когнитивный самоконтроль	12,8	11	1,9
	Аффективный самоконтроль	9,0	9,7	0,3
	Личностное самообладание	16,1	12,1	1,7
	Событийное самообладание	12,5	7,6	2,1
	Экзистенциональное самообладание	11,1	5,4	2,3
Развитие воли	Инициативность	12,6	10,6	4,5
	Волевая активность	8,1	11,1	2,6
	Способность к концентрации	8,7	11,6	1,6
	Целеустремленность	36,0	24,3	0,25
	Настойчивость	26,9	17,8	-0,2
	Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	13,2	23,8	2,3
	Планомерность	21,3	13,9	3,1
	Соревнование с другими	4,7	4,3	0,4
	Академическая успеваемость	4,0	2,6	3,6
	Рефлексия деятельности	114,3	82,6	1,7
	Внешняя мотивация учения	64,4	56,0	2,3

	Внутренняя мотивация учения	67,3	59,6	1,1
Чувствительность к себе	Ориентация на действия после неудач	10,5	11,7	-0,3
	Конгруэнтность собственным чувствам	8,4	11,9	2,4
	Интеграция противоречий	9,7	11,8	1,1
	Активность жизненной позиции	16,4	11,7	2,9
	Гармония с жизнью	17,4	11,3	3,7
	Осознанность жизни	15,1	13,8	0,7
	Внешность	4,1	4,0	0,2
	Нравственность	4,4	4,2	-1,4
	Любовь	4,4	4,3	0,5
Переживание общего жизненного стресса	Преодоление неудач	8,4	10,8	2,3
	Ориентация на действия в ожидании успеха	8,6	10,2	1,5
	Ориентация на настоящее	10,9	11,3	-0,1
	Поддержка семьи	3,8	4,0	0,3
	Одобрение других	3,3	3,3	-0,2

С нашей точки зрения, в психологической структуре самоуправления личности целесообразно выделить такие компоненты, как мотивационный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий, регуляционный и компонент самосознания. Исходя из этой структуры и проведённых эмпирических исследований, можно отметить, что наибольшие различия в самоуправлении у студентов с высоким и низким уровнем эффективности самоуправления отмечаются в сфере таких компонентов самоуправления, как компонент самосознания (самоопределение по Кулю – t -критерий = 5,3; гармония с жизнью по Кулю – t -критерий = 3,7), поведенческий компонент (инициативность по Кулю – t -критерий = 4,5; академическая успеваемость по Кулю – t -критерий = 3,6; планомерность по Кулю – t -критерий = 3,1), а наименьшие различия наблюдаются по такому компоненту, как эмоциональный (аффективный самоконтроль по Кулю – t -критерий = 0,3; одобрение других по Кулю – t -критерий = -0,2; ориентация на настоящее по Кулю – t -критерий = -0,1; внешность по Кулю – t -критерий = 0,2). Очевидно, что увеличение выборки исследования поможет более точно определить различия в компонентах самоуправления у студентов с высоким и низким уровнем эффективности самоуправления.

Таким образом, нами проведено эмпирическое исследование, в ходе которого были выявлены наиболее значимые компоненты и

показатели самоуправления личности в учебной деятельности. Для выборки студентов с высоким уровнем самоуправления личности наиболее значимыми компонентами являются саморегуляция и самоконтроль. Для студентов с низким уровнем самоуправления наиболее значимыми компонентами являются развитие воли и чувствительность к себе. Корреляция была выявлена во всех компонентах, наиболее значимые значения в компонентах саморегуляции и развитии воли.

Список литературы

1. Агапов В.С., Мишина М.М., Мишина Е.И. Становление личностной рефлексии будущих специалистов. М.: Издательство МГОУ, 2012. 243 с.
2. Золотарева А.А. Тест самообладания: психометрические характеристики и перспективы применения // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 103–114. DOI 10.7868/S0205959218010105.
3. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. Том 2. № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n1/26655 (дата обращения: 13.04.2023).
4. Леонтьев Д.А., Шильманская А.Е. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 90–100.
5. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
6. Митина О.В., Рассказова Е.И. Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 111–127.
7. Молчанова О.Н., Некрасова Т.Ю. Адаптация методики Дж. Крокер, направленной на исследование базовых оснований самооценки // Культурно-историческая психология. 2013. № 4. С. 65–73.
8. Рожков Д.В. Саморегуляция и самоуправление учебной деятельностью как фактор современного образования // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований: Сборник статей III Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. Сост. Т.А. Головятенко. Киров, 2021. С. 233–238.
9. Рожков Д.В., Абдурахманов Р.А. Психологическая структура самоуправления личности студента в процессе образовательной деятельности // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 9-й Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск, 2021. С. 361–366.
10. Рожков Д.В., Антониани Е.А., Ишук К.Н. Взаимосвязь между самооценкой и уровнем тревожности студентов в стрессовых ситуациях: Мат. 8-й Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск, 2020. С. 278–282.
11. Рожков Д.В., Бушлеева В.Е., Ишук К.Н. Влияние самооценки на успеваемость студентов // Цивилизация знаний: российские реалии: Труды

- XX Международной научной конференции. 2019. С. 553–558.
12. Шадриков В.Д., Кургинян С.С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 106–126.
13. Kuhl J. Action control: The maintenance of motivation states // Motivation, intention and volition / eds. F. Halisch, J. Kuhl. Berlin; New York: Springer, 1987. P. 279–291.

Об авторах:

РОЖКОВ Дмитрий Владимирович – аспирант, старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии труда гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22); e-mail: rozhkov_dima@inbox.ru

АГАПОВ Валерий Сергеевич – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22); e-mail: agapov.vs@mail.ru

АБДУРАХМАНОВ Ринат Абдулнакипович – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Института клинической психологии и социальной работы, ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова» Минздрава РФ (117997, г. Москва, ул. Островитянова, д. 1); e-mail: diplom575@yandex.ru

PECULIARITIES OF MANIFESTING PERSONAL STRUCTURAL COMPONENTS OF STUDENTS' SELF-GOVERNANCE IN LEARNING ACTIVITIES

D.V. Rozhkov¹, V.S. Agapov¹, R.A. Abdurakhmanov²

¹Russian New University, Moscow

²N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow

Based on the model of self-government by Yu. Kul, we have determined the purpose of this work - the study of the components of self-government of the personality of students in educational activities. The study involved 152 students of various specialties. The most significant indicators for students with high and low levels of self-government were identified, and a correlation was made between the indicated samples. Thus, this work contributes to an in-depth understanding of the psychological aspects in educational activities, which must be taken into account in the future for the modernization of education.

Keywords: *educational activity, self-management, student, psychological characteristics, personality.*

Принято в редакцию: 19.04.2023 г.

Подписано в печать: 04.05.2023г.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Н.Ю. Макеева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье представлены результаты регионального исследования психоэмоционального благополучия детей в возрасте от 9 до 12 лет из семей с ненормативными кризисами в связи с вынужденным переселением с территорий ДНР, ЛНР и Украины, а также детей, члены семей которых в актуальный момент являются участниками СВО. В качестве анализируемых параметров – тревожность, индекс самочувствия и удовлетворенность отдельными сферами жизни. На основании исследования делается вывод о том, что выделенные категории детей являются потенциальными группами риска, требующие психолого-педагогического сопровождения.

***Ключевые слова:** дети из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР, дети из семей участников СВО, тревожность, индекс самочувствия, депрессивная симптоматика, удовлетворенность жизнью, психолого-педагогическое сопровождение.*

Решение проблемы психолого-педагогической поддержки обучающихся, прибывших в экстренном порядке в Российскую Федерацию из Донецкой и Луганской народных республик (далее – ДНР и ЛНР), требует целенаправленного комплексного воздействия на процесс их адаптации в новой социальной среде [4, с. 69]. Такой опыт – как нахождение в зоне боевых действий, так и сам вынужденный переезд – в любом случае оказывает серьезное влияние на детскую психику. Поэтому не случайно в жизни детей из семей, вынуждено покинувших территории ДНР, ЛНР и Украины, присутствуют страхи, тревожность, подавленность.

Не менее тяжело могут переживать актуальную ситуацию дети из семей участников специальной военной операции (далее – СВО). Во время выполнения военного долга членами их семей несовершеннолетние часто не имеют с ними связи, пребывают в ситуации неопределенности, напряжения, ожидания. Если в данную семью приходит трагическая весть о гибели члена семьи в зоне СВО, – это, несомненно, кризисная ситуация, которая сказывается на психоэмоциональном состоянии всех членов семьи. Для несовершеннолетнего это не только травматичный опыт и длительный период психоэмоционального напряжения, но и их последствия.

© Макеева Н.Ю., 2023

Травматичный опыт и длительное переживание этих состояний часто приводят к негативным поведенческим реакциям, которые являются реакцией на стресс и индикатором эмоционального неблагополучия. Несовершеннолетний может проявлять агрессивность, вспыльчивость, пассивность, боязливость, суицидальные тенденции, что свидетельствует о нарушениях в когнитивно-аффективной сфере личности, а также часто проявляется в виде сниженных адаптационных способностей и негативного видения будущего.

В целях выстраивания комплексного психолого-педагогического сопровождения детей и подростков из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, а также детей и подростков из семей участников СВО, первоочередной задачей является выявление особенностей психоэмоционального состояния и социально-психологического благополучия детей и подростков данных категорий. Следует также отметить, что, продвигая идею системного подхода к семье и влиянию семейной ситуации на психоэмоциональное благополучие детей и подростков, такие события, как вынужденный переезд в связи с боевыми действиями или участие члена семьи в боевых действиях, рассматриваются нами как ненормативный семейный кризис, и, соответственно, могут сказываться на социально-психологическом благополучии детей и подростков.

Исследование проводилось в феврале-марте 2023 года при сотрудничестве Министерства образования Тверской области и кафедры «Социальная работа и педагогика» Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета. Всего в исследовании приняли участие 547 несовершеннолетних в возрасте от 9 до 17 лет – обучающиеся общеобразовательных школ Тверской области, относящихся к следующим категориям: дети младшего школьного возраста от 9 до 12 лет, подростки 13–17 лет из семей, прибывшие с территорий ДНР, ЛНР и Украины, и дети младшего школьного возраста от 9 до 12 лет и подростки 13–17 лет из семей участников СВО. Для каждой возрастной категории был подобран диагностический инструментарий, отвечающий особенностям возраста и соответствующий цели исследования. Обработка и анализ эмпирических данных производилась с помощью пакета SPSS и применяемых методов частотного анализа, сравнения средних, корреляционного анализа, таблиц сопряженности, выявления значимости различий по Т-критерию Стьюдента.

Рассмотрим результаты социально-психологического исследования психоэмоционального благополучия детей в возрасте от 9 до 12 лет.

Выборка несовершеннолетних в возрасте от 9 до 12 лет составила 309 человек. Среди них 48% – мальчики, 52% – девочки, 78% всей выборки – дети из семей участников СВО и 22% – дети из семей,

прибывших с территории ДНР, ЛНР и Украины. Данный статистический результат может указывать на тенденцию соотношения категорий семей по данным ненормативным семейным кризисам на территории Тверской области в целях психолого-педагогического сопровождения.

Оценка тревожности

Как известно, именно факторы тревоги и тревожности занимают одно из центральных мест в теоретической модели психической адаптации, поскольку являются важной характеристикой эмоционального проявления социально-стрессовой реакции, своеобразным эмоциональным эквивалентом нарушения психической адаптации [2 с. 120; 3 с. 52–53]. При этом важно выявлять, в связи с чем или по отношению к чему проявляется тревога.

Методика «Многомерная оценка детской тревожности» (Е.Е. Ромицына) позволяет провести дифференцированную оценку тревожности детей по 10 шкалам, имеющим значения для медико-психолого-педагогического сопровождения.

Анализ результатов по методике «Многомерная оценка детской тревожности» на выборке детей младшего школьного возраста (9–12 лет) показал, что у 71% детей, показатели по шкалам тревожности находятся в пределах нормы. У 15% детей выявлены повышенные показатели по отдельным шкалам тревожности и у 14% детей – имеются отдельные крайне высокие показатели тревожности, носящие генерализованный характер и дезорганизующие деятельность ребенка вплоть до клинических проявлений (табл. 1).

Таблица 1

Процентное соотношение значений шкал тревожности

	Значения шкал тревожности		
	Значения шкал в пределах нормы, %	Повышенные значения отдельных шкал, %	Крайне высокие значения шкал, %
Вся выборка несовершеннолетних (309 человек)	71	15	14
Дети 9–12 лет из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины (69 человек)	71	16	13
Дети 9–12 лет из семей участников СВО (240 человек)	70	15	15

Сравнительный анализ шкал тревожности в двух группах детей: прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины и детей из семей участников СВО показал, что значимых различий по шкалам тревожности между этими группами детей нет. На уровне тенденции

наблюдается различие лишь по одной шкале – «тревога в отношениях с родителями». Средние значения по данной шкале выше у детей из семей – участников СВО. Дальнейший анализ показателей тревожности проводился уже отдельно в каждой группе детей в соответствии с категорией ненормативного семейного кризиса.

Так, в группе детей из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины наблюдается общая тенденция в соотношениях показателей тревожности: 71% детей данной категории имеют значения тревожности в пределах нормы, 16% – отдельные повышенные значения по шкалам тревожности и 13% – крайне высокие значения по отдельным шкалам. Детальный анализ завышенных параметров тревожности показал, что у детей из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, высокие и крайне высокие значения усматриваются по шкалам, имеющим непосредственное отношение к личностным особенностям детей (общая тревожность; тревога, связанная с оценкой окружающих; тревога, возникающая в ситуациях самовыражения) и тревожность, связанная со школьным обучением (тревога, возникающая в ситуации проверки знаний и тревога, связанная с успешностью в обучении). Долгое время ребенок имел определенный статус в своем окружении – среди друзей, в школе, а сейчас чувствует страх и неуверенность перед обучением и новой социальной ситуацией. Возможно, полученные результаты свидетельствуют о протекании у детей адаптационного периода привыкания к ситуации проживания на другой территории, к новому окружению в том числе и в школе, к школьной программе, которая может отличаться от обучения, которое было у ребенка по месту его прежнего проживания, в том числе не исключены и явления языкового барьера. Однако в связи с активным использованием русского языка на восточных территориях Украины, а также в ДНР и ЛНР, вероятность проблемы языковой адаптации в данном конкретном случае не стоит остро.

Среди детей из семей – участников СВО, 15% имеют повышенные и 15% крайне высокие значения шкал тревожности, что соответствует общей тенденции результатов выборки. Не случайно, значимых различий по параметрам тревожности между сравниваемыми группами детей мы не выявляем. Однако частотный анализ показал, что у детей из семей – участников СВО констатируются крайне высокие показатели по таким шкалам как «тревога, связанная с проверкой знаний», «тревога, связанная с ситуацией самовыражения», «тревога в отношении с родителями». Таким образом, в данной категории детей имеет место на уровне тенденции появление страхов и тревог, связанных с ситуацией взаимодействия с родителями, беспокойство и переживания внутрисемейных отношений.

Депрессивные симптомы

Депрессивное состояние у детей и подростков рассматривается как один из ведущих факторов риска развития дезадаптивного поведения. Являясь сложным клиническим синдромом, его часто трудно распознать и дифференцировать. Опросник WHO-5 Well-Being Index «Индекс хорошего самочувствия» позволяет оценить выраженность основных симптомов депрессии за последние две недели, оценивая основные параметры – настроение, уровень энергии, сон и способность получать удовольствие [1 с. 88].

Так, в представленной выборке детей в ситуации семейного ненормативного кризиса у 19% констатируются симптомы депрессии (по формальным признакам Индекса хорошего самочувствия), в приоритете это девочки. При этом, в выборке детей из семей участников СВО депрессивные признаки отмечаются у 18% и статистически значимых различий в зависимости от пола не выявлено. Однако, у 23% в выборке детей из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины констатируются депрессивные тенденции и здесь на статистически значимом уровне выявляются различия по полу: 87% из числа детей с депрессивными тенденциями – девочки (табл. 2).

Таблица 2

Наличие депрессивной симптоматики в зависимости от пола и категории семьи несовершеннолетнего

	Депрессивные симптомы		
	Выборка без различий по полу, %	Девочки, %	Мальчики, %
Вся выборка несовершеннолетних (309 человек)	19	68	32
Дети 9–12 лет из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины (69 человек)	23	87	13
Дети 9–12 лет из семей – участников СВО (240 человек)	18	60	40

Эта же тенденция наблюдается и на всей выборке детей, из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины: девочки имеют значимо сниженные значения по индексу самочувствия, нежели мальчики (табл. 3). Таким образом, выявляется гендерный аспект в наличии негативной эмоциональной симптоматики с депрессивными проявлениями у представителей женского пола.

Удовлетворенность отдельными аспектами жизни

Удовлетворенность жизнью является важной составляющей психологического благополучия личности. В частности, позитивная удовлетворенность жизни считается основополагающим фактором, предсказывающим отсутствие психопатологических симптомов, а также

фактором, способствующим достижению ряда позитивных жизненных результатов, таких как улучшение академической успеваемости, межличностных отношений и физического здоровья у детей и подростков [5, с. 5]. У детей младшего школьного возраста и младших подростков удовлетворенность жизнью можно рассматривать с точки зрения их оценки пяти важных для их возраста сфер жизни: «Семья», «Друзья», «Школа», «Учителя», «Я сам(а)».

Таблица 3

Гендерные различия по индексу самочувствия

	Дети 9–12 лет из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, М (mean)	Дети 9–12 лет из семей – участников СВО, М (mean)
Мальчики	19,24	18,17
Девочки	15,25	17,17
Статистическая значимость различий	Имеется, $p > 0,002$	Не имеется

Для исследования удовлетворенностью отдельными сферами жизни у детей из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, и детей из семей – участников СВО, мы использовали Многомерную шкалу удовлетворенности жизнью (О.А. Сычев, Т.О. Гордеева, М.В. Лункина, Е.Н. Осин и А.Н. Сиднева на основе опросника Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) Е.С. Хьюбнера). Содержание пунктов шкалы «Семья» относится к удовлетворенности детей их отношениями с членами семьи. Шкала «Школа» оценивает удовлетворенность детей школьной жизнью с точки зрения поддержки их интересов и общего отношения к школе и учебной деятельности. Шкала «Учителя» определяет удовлетворенность младших школьников взаимоотношениями с учителями. Шкала «Друзья» направлена на изучение удовлетворенности отношениями со своими сверстниками. Шкала «Я сам (а)» касается уровня удовлетворенности самим собой, позитивного отношения к себе и мнения других людей.

В целом, результаты исследования на всей выборке показали высокую удовлетворенность жизнью у детей 9–12 лет: 78% респондентов имеют позитивные высокие оценки по всем сферам жизни.

В выборке детей, из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, 24,5% имеют низкие значения по одной или нескольким шкалам, в выборке детей, из семей – участников СВО – низкие значения констатируются у 21%.

Статистически значимых результатов различий между шкалами удовлетворенности отдельными сферами жизни у детей из двух исследовательских групп не выявлено. Однако, анализируя частоту встречаемости неудовлетворенности, можно отметить ряд тенденций.

Так, у детей, из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, в большей степени отмечается встречаемость неудовлетворенности школьной жизнью и самой учебной деятельностью. Возможно, данный результат может объясняться адаптационным периодом к школе, школьному окружению и образовательной программе, который у детей младшего школьного возраста может достигать до года. При этом в обеих группах можно констатировать высокую удовлетворенность взаимоотношениями в семье, что в целом свидетельствует о психологическом внутрисемейном благополучии для самого ребенка (табл. 4).

Таблица 4

Частота встречаемости неудовлетворенности отдельными сферами жизни у детей из семей с ненормативным кризисом

	Дети 9–12 лет из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, %	Дети 9–12 лет из семей – участников СВО, %
Семья	0	2,5
Школа	19	10
Учителя	10	6,5
Я сам(а)	6	8,5
Друзья	6	4,5

Взаимосвязь результатов методик

Поскольку явных статистически значимых различий по результатам исследования между двумя группами детей (из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, и семей участников СВО) не выявлено, в целом можно считать две эти группы детей статистически однородными. Применение корреляционного анализа шкал трех методик на всей выборке детей подтвердило, что такие параметры, как тревожность, самочувствие и удовлетворенность жизнью имеют статистически значимые взаимосвязи. Чем ниже параметры тревожности, тем выше показатели индекса самочувствия и выше удовлетворенность отдельными сторонами жизни. Отдельно следует отметить, что среди детей, имеющих выраженную депрессивную симптоматику по опроснику WHO-5 Well-Being Index «Индекс хорошего самочувствия», 68% имеют высокие и крайне высокие значения тревожности и 57% – сниженные показатели удовлетворенности жизни.

Стоит отметить, что полученные нами в ходе исследования результаты соотносятся с исследованием коллег из Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. В выборке детей из 56 человек, прибывших из ДНР, у 57% обнаружены показатели тревожно-депрессивной симптоматики и высокая тревожность у 48% детей [6, с. 129]. Таким образом, детей, прибывших из ДНР, ЛНР и Украины следует считать несовершеннолетними, нуждающимися в повышенном психолого-педагогическом внимании.

Выводы

Категории детей 9–12 лет из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, и семей участников СВО могут выступать потенциальными группами риска, нуждающимися в психолого-педагогическом сопровождении, поскольку у 30% детей имеются повышенные и крайне высокие оценки тревожности по отдельным шкалам, 20% детей имеют депрессивную симптоматику и около 22% – низкую удовлетворенность отдельными сферами жизни. При этом статистически значимых различий между выделенными категориями детей не обнаружено.

У детей 9–12 лет из семей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины, на уровне тенденции выявляется тревожность, связанная с ситуацией школьного обучения, публичной проверкой знаний и оценкой со стороны окружающих. Этот факт следует учитывать при выстраивании адаптационных программ для данной категории детей с целью восстановления их социального статуса среди сверстников, принятия их новой социальной и школьной средой.

У детей 9–12 лет из семей участников СВО на уровне тенденции наблюдается повышенная тревожность, связанная с ситуацией взаимодействия с родителями, беспокойство и переживания внутрисемейных отношений, что может быть связано с актуальной ситуацией нахождения члена семьи в зоне СВО. При выявлении повышенных и крайне высоких оценок по данной шкале у детей данной категории педагогам-психологам рекомендовано организовать психологическое сопровождение.

Особого внимания специалистов школьных психологических служб требуют обучающиеся, имеющие признаки кризисного состояния (низкие показатели самочувствия с депрессивной симптоматикой). В возрастной категории 9–12 лет чаще всего это девочки обеих категорий выделенных потенциальных групп риска. Сниженный индекс самочувствия значимо коррелирует с высокими значениями тревожности и низкой удовлетворенностью жизнью.

Специалистам психологических служб в сфере образования рекомендуется в данных потенциальных группах риска обучающихся, проводить регулярные мониторинговые исследования тревожности и индекса самочувствия у детей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины в период адаптации детей к школьному обучению (до 1 года) и у детей из семей участников СВО в период протекания актуальной ситуации ненормативного семейного кризиса.

Список литературы

1. Банников Г.С., Павлова Т.С., Федунина Н.Ю., Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Баженова М.Д. Раннее выявление потенциальных и актуальных

- факторов риска суицидального поведения у несовершеннолетних // Суицидология. 2018. Т. 9. № 2 (31) С. 82–91.
2. Малкова Е.Е. (Ромицина) Основные этапы и процедура создания методики «Многомерная оценка детской тревожности» (МОДТ) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 119–133.
 3. Семичов С.Б. Предболезненные психические расстройства. Л.: Медицина, 1987. 184 с.
 4. Сергеева Е.Д. Эмоциональные коуч-сессии «Мы вместе» как психолого-педагогическая поддержка обучающихся, прибывших из ДНР и ЛНР // Педагогическая перспектива. 2022. № 3. С. 69–74.
 5. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. № 6. С. 5–15.
 6. Шелиспанская Э.В., Васина Ю.М. Методы работы педагога-психолога с детьми, прибывшими из зоны боевых действий // Глобальный научный потенциал. 2022. № 11 (140). С. 129–131.

Об авторе:

МАКЕЕВА Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), главный внештатный педагог-психолог Министерства образования Тверской области (170000, г. Тверь, ул. Андрея Дементьева, 46/23), e-mail: Makeeva.NY@tversu.ru

FEATURES OF PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING OF CHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF A SPECIAL MILITARY OPERATION

N.Yu. Makeeva

Tver State University, Tver

The article presents the results of a regional study of the psycho-emotional well-being of children aged 9 to 12 from families with abnormal crises due to forced migration from the territories of the DPR, LPR and Ukraine, as well as children whose family members are currently participants in a special military operation. As the analyzed parameters - anxiety, the index of well-being and satisfaction with certain areas of life. Based on the study, it is concluded that the identified categories of children are potential risk groups that require psychological and pedagogical support.

Keywords: *children from families who arrived from the territories of the DPR, LPR, children from families of participants in a special military operation, anxiety, well-being index, depressive symptoms, life satisfaction, psychological and pedagogical support.*

Принято в редакцию: 02.05.2022 г.

Подписано в печать: 17.05.2023.

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

УДК 159.9.07

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.2.040

**ОЦЕНКА НАУЧНЫМИ РАБОТНИКАМИ
ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ
НАУЧНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ**

М.А. Войтикова

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва

Представлены результаты эмпирического исследования психологических аспектов управления научными работниками. Проведен анализ отношения научных работников к проблеме эффективности управления научными организациями. Определены критерии и показатели, предложенные респондентам для определения эффективности управления научными организациями. В ходе исследования обнаружены основные тенденции, которые научные сотрудники считают наиболее значимыми в управлении научными организациями. Показано, что научная организация как объект нуждается в особых методах управления, которые бы стимулировали творческую инициативу и творческий поиск, а не блокировали бы его.

***Ключевые слова:** научная организация, научные работники, мотивация, руководитель научной организации, эффективность, профессиональная деятельность, профессионализм.*

Сегодня проблема эффективности управленческой деятельности является актуальной темой исследования в области психологии труда и организационной психологии управления. На современном этапе развития общества на первое место выступает обеспечение высокого качества кадрового потенциала, рациональное и эффективное использование работающих в организации людей [3], подготовка профессионально компетентных руководителей безусловно является необходимым условием успешного функционирования организаций различных сфер деятельности [1].

Исследователями (О.С. Авдониной, И.В. Гайдамашко, В.Г. Зазыкиным, В.А. Толочек и др.) изучаются вопросы отношения в общей теории управления к роли «человеческого фактора» в управлении (В.Г. Зазыкин) [8], к внедрению организационной культуры управления, созданию культурных образцов поведения (И.В. Гайдамашко) [6], к выбору работы в организациях государственного и муниципального управления, к практическим рекомендациям по психологическому сопровождению профессиональной деятельности руководителей (О.С.

Авдони́на), отмечается, что отечественные и зарубежные исследователи в области психологии все чаще изучают структурные компоненты личности руководителей различных сфер деятельности, особенности влияния этих компонентов на выполнение профессиональных задач [11]. Исследуется психологический феномен асимметрии восприятия проблем и путей их решения (В.А. Толочек) [10]; профессионально-личностные характеристики руководителей и критерии эффективности их профессиональной деятельности, особенности мотивационной сферы специалистов, проводилось исследование проблемы профессионализма руководителей на основе психологических инвариантов личности и деятельности (И.В. Гайдамашко, В.Г. Зазыкин, Е.В. Пугачева) [5].

В.А. Толочек проводит анализ изучения стилевого поведения управленца. Большая или меньшая компетентность руководителя в «производственно-технологической» или «межличностной» сфере и определяет его арсенал средств управления, ему доступные ресурсы [9]. Исследуется специфика научно-исследовательской деятельности в контексте определения основных направлений психологического обеспечения этой деятельности [7].

Эффективность в профессиональной деятельности руководителей понимается исследователями как соотношение качества и количества реализованных проектов, решенных задач с учетом затраченных ресурсов [2]. Психологическая сложность научных работников обуславливает преобладание в научных организациях недирективных форм управления, приоритет партнёрских отношений [4].

В контексте нашего исследования мы изучали отношение научных работников к проблеме повышения эффективности управления научной организацией и определяли психологические условия, факторы и пути повышения эффективности данного управления.

Объектом являлись научные работники научных организаций. Предметом – отношения к качеству управления научными организациями, их оценки, предложения.

Главным методом исследования стало анкетирование научных работников. Для проведения анкетирования была разработана специальная анкета, прошедшая апробацию и скорректированная в соответствии с полученными замечаниями и предложениями.

В исследовании приняли участие 100 респондентов в возрасте от 25 до 65 лет с стажем работы от 3 до 15 лет:

Возраст: до 35 лет – 40 респондентов; старше 35 лет – 60 респондентов;

Стаж: стаж работы до 5 лет – 20 респондентов; стаж работы до 15 лет – 40 респондентов; стаж работы более 15 лет – 40 респондентов.

Иерархическая структура: высокий уровень – 23 респондента; средний уровень – 61 респондент; низкий уровень – 19 респондентов.

Результаты данной выборки являются не сопоставимыми и не могут быть использованы для определения особенностей ответов и оценок респондентов в зависимости от их статуса (уровня), но их можно рассматривать как информативные индикаторы

Оценка результатов опроса проводилась по 100-балльной шкале, где 100 баллов – 100 % ($n / 100$) \times 100 = N %. Возможная локальная погрешность не более 2 %.

В качестве критериев и показателей, обозначающих отношение к проблеме и оценочные суждения, нами были применены следующие характеристики:

- количественно-качественные, отражающие отношение всех респондентов к различным психологическим аспектам управления научными организациями (ответы «да», «скорее да» и пр. на предложенные суждения; содержательные ответы-мнения: «недостаточные управленческие ресурсы», «устаревшая система управления» и др.; балльная оценка по десятибалльной шкале; текстовые ответы на открытые и закрытые вопросы);

- количественные (количество ответов на конкретные варианты вопросов анкеты);

- количественные относительные в процентном соотношении к количеству участвовавших респондентов в анкетировании;

- количественные относительные в процентном соотношении к количеству конкретных страт (пол; возраст; стаж научной работы; статус или уровень в иерархической структуре организации). Данный критерий, представляющий собой оценку в % по отношению к численности страты, является стратификационной значимостью и характеризует значение (значимость) показателя или характеристики именно для конкретной группы, а не всей совокупности; является количественно-качественным;

- качественные лингвистические, отражающие мнение и оценки отдельных респондентов (данные критерии в психологическом отношении достаточно важны, так как отражают не только содержание, но и эмоциональное отношение, свидетельствующее о субъективной значимости).

В ходе исследования, респондентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. На Ваш взгляд, можно ли считать управление научными организациями в России эффективным?

2. Как Вы думаете, какими научными организациями управляют более эффективно: естественнонаучными, гуманитарными, техническими? И играет ли важную роль профессионализм субъекта управления, а не научный профиль организации?

3. Как Вы считаете, является ли управление более эффективным в научных организациях, осуществляющих такие виды исследований, как

фундаментальные, прикладные, фундаментальные исследования с обязательной реализацией на практике?

Исходя из полученных ответов, мы получили следующие результаты.

Подавляющее число респондентов не считают эффективным управление современными научными организациями в России, однако данная оценка не является однородной. В зависимости от страты в общей выборке были зафиксированы отличия ответов и оценок.

В оценках и суждениях отчетливо проявился возрастной аспект:

- 44 % ответов сотрудников в возрасте больше 35 лет (60 респондентов) были отрицательными (30 %; 14 %); относительные значения, т. е. стратификационная значимость по данной страте, – 73 %;
- отрицательных ответов у сотрудников моложе 35 лет было 25 % (16 %; 9 %); стратификационная значимость – 62,5 %.

Стаж научной работы и особенности ответов и суждений:

- наиболее радикальны в своих отрицательных оценках были научные сотрудники с большим (более 15 лет) стажем работы – 28 % (23 %; 5 %) при стратификационной значимости 63 %;
- количество отрицательных ответов научных работников, имеющих низкий научный статус в организации, – 12 % при стратификационной значимости 63%.

75 % респондентов отметили, что главное «не научный профиль организации, а профессионализм субъекта ее управления». 25 % респондентов указали, что специфика работы научной организации все же сказывается на эффективности управления, в частности в организациях, в которых проводятся эмпирические и экспериментальные исследования, более четкая критериальная система и доказательная база, поэтому оценивать результаты научной работы и – соответственно – управлять проще.

Полученные результаты свидетельствуют, что представители научного сообщества справедливо отрицают идею универсальности общего управленческого знания, позволяющего управлять любой организацией, практически не учитывая ее специфические характеристики как объекта управления. Знание особенностей научной деятельности научной организации представляется крайне важным.

В ответах респондентов отмечалось также, что гуманитарными и общественно-научными научными организациями управлять сложнее из-за недостаточной четкости и субъективности оценки результатов научной деятельности.

Количество положительных ответов у мужчин-респондентов, где в приоритете профессионализм субъекта управления, составило 82 % при стратификационной значимости 78 %, у женщин – 72 %. Женщины-

респонденты отмечали, что проще управлять научными организациями технического профиля.

44 % ответов сотрудников в возрасте больше 35 лет (60 респондентов) отмечали главное значение профессионализма субъектов управления; стратификационная значимость – 74 %; сотрудники моложе 35 лет – 31 %; стратификационная значимость – 77,5 %.

Научные сотрудники с большим (более 15 лет) стажем работы были осторожны в своих оценках – 9 %; при стаже научной работы до 15 лет – 24 % при стратификационной значимости – 60 %; при стаже научной работы до 5 лет – 15 % при стратификационной значимости 56 %.

У научных работников, имеющих высокий научный статус в организации, ответы составили 9 % за профессионализм управленца, при стратификационной значимости – 39 %; научные работники, имеющие средний научный статус в организации, – 39 % при стратификационной значимости 64%; научные работники, имеющие низкий научный статус в организации, – 10 % при стратификационной значимости 52 %.

Больше половины испытуемых (65 %) отметили решающую роль профессионализма субъектов управления научной организацией. По мнению респондентов, руководитель научной организации должен быть компетентным как в фундаментальной науке по ведущему профилю, так и обладать управленческими качествами, такими как предприимчивость и деловая хватка, необходимыми для внедрения результатов прикладных исследований. Роль профессионализма субъекта управления как очевидный факт требует глубокого психологического изучения, так как необходимо определить содержание данного профессионализма, систему компетентностей, набор важнейших личностно-профессиональных качеств и умений, особенности нормативной регуляции деятельности, которые обеспечивают эффективность управления научной организацией.

30 % респондентов подчеркнули, что наиболее эффективно управляют организациями, выполняющими прикладные и фундаментальные исследования с обязательным практическим внедрением.

Мужчины-респонденты проявили большее единодушие в оценке главной роли профессионализма субъекта управления – 74 % при стратификационной значимости 62 %, у женщин – 54 %. Женщины-респонденты отмечали возможность эффективного управления научными организациями, выполняющими фундаментальные и прикладные научные исследования с обязательным практическим применением.

39 % ответов сотрудников в возрасте больше 35 лет (60 респондентов) отметили главное значение профессионализма субъектов управления; относительные значения, стратификационная значимость – 65 %; сотрудники моложе 35 лет – 26 %, стратификационная значимость – 65 %.

Научные сотрудники со стажем работы более 15 лет проявили большую уверенность в своих оценках роли профессионализма управленцев – 28 % при стратификационной значимости 78 %; при стаже научной работы до 15 лет высокую роль профессионализма отметили 23 % респондентов, при стратификационной значимости 57,5 %; при стаже научной работы до 5 лет соответствующие ответы составили 14 % при стратификационной значимости 52 %.

У респондентов, имеющих высокий научный статус в организации, ответы за профессионализм управленца составили 14 % при стратификационной значимости 61 %; ответы научных сотрудников, имеющих средний научный статус в организации, – 39 % за профессионализм при стратификационной значимости 64 %; респонденты, имеющие низкий научный статус в организации, – 8 % при стратификационной значимости 42 %.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило определить основные тенденции в оценках и суждениях научных сотрудников относительно эффективности управления научными организациями.

Исходя из полученных данных было выявлено доминирование отрицательных оценок респондентов, в частности подавляющее большинство испытуемых отрицательно оценивают эффективность управления современными научными организациями (данных ответов примерно в четыре раза больше, чем положительных).

Наибольшее единодушие в категоричности отрицательных оценок эффективности управления научными организациями проявили научные сотрудники зрелого возраста, имеющие большой стаж научной работы и высокий научный статус в организации.

Основными психологическими причинами неэффективного управления научными организациями, по мнению респондентов, являются:

– субъективно-объективные (оторванность системы управления от коллектива научной организации, доминирование внутрисистемных целей и интересов; устаревшая система управления научной организацией; недостаточные управленческие ресурсы);

– субъективные (недостаточный профессионализм руководителя как субъекта управления; недостаточный профессионализм линейных руководителей как субъектов управления подразделениями научной организации; недостатки в организации научных исследований).

В процессе анкетирования многие респонденты отметили наиболее важные негативные последствия, к которым может привести неэффективное управление научной организацией:

- снижение мотивации научной деятельности и ее результативности;
- повышение текучести ценных научных кадров;
- снижение интенсивности и результативности научных исследований;
- ухудшение морально-психологического климата в научной организации;
- доминирование неактуальных научных исследований;
- возрастание количества конфликтов в научной организации, в том числе не деловых.

Таким образом, неэффективное управление научной организацией приводит ко многим негативным последствиям, которые имеют в том числе и значимое психологическое содержание. Следует особенно подчеркнуть, что отрицательные оценки даны большинством не только относительно тенденций в управлении научными организациями, но и конкретно организациям, где они работают непосредственно. Переход к новым преимущественно недирективным формам управления научной организацией с более широким использованием психологических воздействий на ценности научных работников, их мотивационно-смысловую сферу потребует от руководителей более высокого уровня психологической и социально-психологической компетентности.

Тем не менее полученные результаты нашего исследования требуют дальнейшего изучения с подбором валидных методик и корректировки выборки респондентов с учетом применения психологических критериев и показателей оценки эффективности управления научными организациями.

Список литературы

1. Авдони́на О.С. К вопросу о структурной модели психологических качеств личности руководителя в области муниципального управления // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко Дню психолога): Мат. III Всерос. науч.-практ. конф. Москва, 18 ноября 2021 года / отв. редактор А.С. Поляков. М.: МГОУ, 2021. С. 7–9.
2. Авдони́на О.С., Чистоходова Л.И. Эффективный руководитель в сфере муниципального управления // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 12(92). С. 157–162.
3. Гайдамашко И.В., Войтикова М.А. Прикладная психологическая диагностика для специалистов кадровых служб: учеб. пособие. М.: Онто Принт, 2021. 272 с.
4. Гайдамашко И.В., Войтикова М.А. Психологические факторы эффективного управления кадровой работой научной организации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 4(49). С. 16–25.

5. Гайдамашко И.В., Зазыкин В.Г., Пугачева Е.В. Психологические инварианты профессионализма руководителей. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2018. 259 с.
6. Гайдамашко И.В., Конюхов Н.И., Селезнев В.Н. Изменение организационной культуры предприятия как результат интеллектуальной деятельности консалтингового агентства // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 2. С. 99–107.
7. Войтикова М.А. Особенности психологического обеспечения управления кадровой работой научной организации на современном этапе // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1(45). С. 154–164.
8. Зазыкин В.Г., Кирсанов А.И., Пирогов А.И. Основы общей теории управления (в решении задач управления организацией). М.: МГППУ, 2019. 213 с.
9. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М.: Издательство «Института психологии РАН». 2013. 320 с.
10. Толочек В.А. Асимметрия восприятия партнеров по управленческой деятельности / В.А. Толочек // Акмеология. № 1. 2001. С. 36-41.
11. Чистоходова Л.И., Лавров Н.Н., Авдонина О.С. Взаимосвязь эффективности профессиональной деятельности руководителей в сфере муниципального управления в Российской Федерации с их ведущими профессиональными мотивами // Психология и психотехника. 2021. № 4. С. 132–142.

Об авторе:

ВОЙТИКОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Москва, пр-т Вернадского, 78); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru

EVALUATION BY RESEARCHERS OF THE EFFECTIVENESS OF MANAGEMENT OF SCIENTIFIC ORGANIZATIONS

M.A. Voytikova

MIREA – Russian Technological University, Moscow

The article presents the results of an empirical study of the psychological aspects of the management of researchers. The analysis of the attitude of researchers to the problem of the effectiveness of management of scientific organizations is carried out. The criteria and indicators proposed to respondents to determine the effectiveness of the management of scientific organizations were determined. The study revealed the main trends that researchers consider the most significant in the management of scientific organizations. It is shown that a scientific organization as an object needs special management methods that would stimulate creative initiative and creative search, and not block it.

Keywords: *scientific organization, researchers, motivation, head of a scientific organization, efficiency, professional activity, professionalism.*

Принято в редакцию: 30.05.2023 г.

- 47 - Подписано в печать: 13.06.2023 г.

УДК 159.9: 614.8.084

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.048

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, НАПРАВЛЕННОЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

А.Р. Григорян

Главное управление МЧС России по Тверской области, г. Тверь

Анализируется эффективность деятельности руководителя подразделения МЧС как субъекта труда, а также психологическое сопровождение, являющееся важным аспектом формирования управленческого потенциала. Рассматриваются мероприятия, проводимые психологической службой МЧС для формирования целостной системы знаний в области психологии труда, необходимой руководителям подразделений МЧС для повышения эффективности профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:** управленческий потенциал, психологическое сопровождение, руководитель МЧС, психологическая служба МЧС.*

Профессиональная деятельность руководителей МЧС высшего и среднего звена управления является сложной, многоаспектной, многофункциональной, предъявляющей особые требования к нравственным и личностным качествам.

Руководитель является центральным звеном организации, осуществляющим функции управления коллективом и организации деятельности. Он, с одной стороны, как субъект управления оказывает воздействие на все элементы организации, на ее внутреннюю среду, а с другой стороны, опосредованно испытывает на себе их влияние. Например, эмоциональное состояние и самочувствие руководителя зачастую зависят от степени реализации поставленных целей, от взаимоотношений с подчиненными, от наличия или отсутствия необходимых для осуществления деятельности квалифицированных кадров, от уровня функционирования организации в целом [2].

В современных условиях возрастают требования к повышению уровня профессионализма в управлении. Прежде всего это должно проявляться в оказании направленного влияния на других людей, цель которого – побуждение их к достижению определённых целей. Современные задачи повышения эффективности управления предъявляют особые требования к личности руководителя [4].

Эффективность ликвидации пожаров и спасения пострадавших во многом зависит от уровня профессионализма и психологических качеств личности специалистов МЧС [11]. В частности, на это оказывает влияние

личность руководителя, его управленческий потенциал, умение расставлять приоритеты и распределять задачи среди подчиненных.

Рассматривая управленческий потенциал руководителя как субъекта труда, необходимо отметить, что он складывается из специфической структуры профессионально-важных качеств руководителя и его управленческой концепции. Данная составляющая проявляется в стиле руководства коллективом и стратегиях деловой коммуникации, реализуемых руководителем во взаимодействии с подчинёнными.

Управленческий потенциал руководителя как субъекта труда выступает целостной системой, включающей такие элементы, как профессиональный опыт, мотивационную направленность с точки зрения ориентации на процесс деятельности и качественный результат совместного с подчинёнными труда [8].

Эффективность управленческой деятельности руководителя как субъекта труда может быть достигнута за счёт совершенствования психологических возможностей руководителя, а также путем создания благоприятной профессиональной среды в трудовом коллективе и снижения негативных социально-психологических факторов воздействия со стороны других людей.

Основная роль руководителя как субъекта труда заключается в том, чтобы обеспечить эффективное развитие организации. Руководитель подразделения МЧС России как субъект труда – это должностное лицо, представляющее государство в конкретном коллективе данного подразделения, которое наделено управленческими функциями, властными полномочиями и осуществляет управленческую деятельность во вверенном ему коллективе [12].

Правила и процедуры принятия управленческих решений формируются в соответствии со спецификой и традициями организации [7]. Руководитель МЧС осуществляет следующие виды деятельности: принимает решения о необходимом для осуществления операций по удержанию или защите территории количестве техники и людских ресурсов; осуществляет профессиональный отбор кадров; делает прогноз будущей потребности в сотрудниках; осуществляет руководство и оказывает техническое и организационное содействие своим сотрудникам; представляет своё подразделение во время официальных мероприятий; анализирует факты, чтобы предвидеть возможную опасность; принимает решения и отдаёт приказы подчинённым; в рамках сложных операций обнаруживает потенциальную опасность; неукоснительно соблюдает закон и устав во всех видах деятельности. Вместе с тем руководитель МЧС находится под воздействием факторов внешней среды, влияющих на организацию. К ним относятся законы и государственные органы, трудовые ресурсы, финансирование, состояние политики и экономики.

Руководителям как субъектам управленческого труда часто приходится реализовывать важные решения в те периоды профессиональной деятельности, когда нет возможности тщательно изучать и анализировать ситуацию, или в условиях недостатка времени, основываясь на своей профессиональной интуиции. Более быстрое принятие решений возможно только тогда, когда человек владеет ситуацией в полном объеме [6].

В связи с высокими требованиями, предъявляемыми к индивидуальным, психологическим и личностным характеристикам сотрудников МЧС, подготовкой офицеров данного профиля занимаются вузы МЧС России. Главными психологическими характеристиками офицера выступают дисциплинированность, ответственность, инициативность в сочетании с высокой исполнительностью, уверенность в себе, настойчивость, хорошее здоровье. Офицер МЧС обязан выполнять приказы вышестоящего начальства, соблюдать субординацию. В подразделениях МЧС существует четкая иерархия с жестко регламентированными сторонами жизни и деятельности, определенная форма одежды, режим труда и отдыха.

При поступлении на службу в МЧС России, на учебу в образовательные учреждения МЧС России, помимо военно-врачебной комиссии, с кандидатами проводятся мероприятия профессионального психологического отбора. Он осуществляется специалистами психологической службы МЧС и основан на квалификационных характеристиках конкретных категорий специалистов, использовании возможностей психологических тестовых методик, а также методов психофизиологической диагностики [3]. Итогом профессионального психологического отбора является вынесение категории профессионально психологической пригодности кандидату по конкретной специальности на основании индивидуальных, личностных, типологических характеристик и построение предварительного прогноза успешности учебной или профессиональной деятельности.

Профессиональный психологический отбор является важнейшим мероприятием при приеме на работу или службу, так как позволяет осуществить прогноз эффективности деятельности кандидатов, помогает избежать возможных ошибочных действий, которые могут быть совершены по причине несоответствия индивидуально-психологических качеств кандидата требованиям профессиональной деятельности. Это тем более важно, поскольку ошибки, допущенные в ходе выполнения служебных задач, могут угрожать жизни и безопасности людей, а также повлечь за собой материальный и моральный ущерб.

Эти методики позволяют оценивать особенности мотивации личности, уровень ее интеллектуального развития, эмоциональную устойчивость, наличие ряда других профессионально важных качеств

сотрудника, таких как наблюдательность, характеристики памяти, внимания, мышления.

Однако набор применяемых на этапе первичного отбора методик не дает возможности делать прогноз относительно деловых и личных качеств, необходимых для будущего руководителя. Поэтому успешное участие психолога в работе с резервом кадров предполагает его способность выступать экспертом в оценке личности кандидата на руководящую должность, опираясь на психологические методы и методики, а также объективно оценивать результаты психодиагностики при вынесении заключения.

Руководители МЧС среднего и высшего звена управления играют главную роль в организации процесса управления в структурных органах МЧС, которые функционируют по принципу единоначалия. Именно от руководителя в основном зависит эффективность работы вверенного ему подразделения. Будучи представителем системы управления, руководитель направляет деятельность подчиненного ему коллектива на оперативное и качественное решение задач, стоящих перед органом МЧС [9].

Доминирующими видами деятельности руководителя МЧС являются: принятие решения о необходимом для осуществления операций по удержанию или защите территории количестве техники и людских ресурсов; осуществление руководства при профессиональном отборе кадров на службу и работу; управление прогнозами будущей потребности в профессионально необходимых ресурсах; осуществление руководства с точки зрения технического и психолого-организационного содействия своим сотрудникам; представление своего подразделения во время официальных мероприятий; анализ фактов и конъюнктур с целью предвидения возможной опасности; принятие решения, отраженного в приказах подчиненным; в рамках сложных операций участие в различных акциях с составлением докладов в серьезных случаях; обнаружение потенциальной опасности; неукоснительное соблюдение закона и Устава во всех операциях.

Профессиональная деятельность в экстремальных условиях приводит к возникновению психологических и стрессовых расстройств у сотрудников пожарно-спасательной службы, которая является одним из наиболее важных направлений деятельности органов МЧС. Также к значительному снижению эффективности их профессиональной деятельности приводит увеличение количества ошибок в работе, которые могут привести к различным авариям, катастрофам, а также негативно сказываются на профессиональном здоровье и долголетию самих сотрудников МЧС. Постоянная психоэмоциональная нагрузка на специалистов пожарно-спасательных служб может также отрицательно сказываться на их здоровье, вести к развитию различных заболеваний. Это происходит не только при ликвидации чрезвычайных ситуаций, но в процессе их

повседневной деятельности, независимо от опыта и стажа работы [6].

В должностные обязанности руководителей среднего и высшего звена управления в системе МЧС входит организация кадровой работы, финансово-хозяйственной деятельности и материально-техническое обеспечения управления (отдела). Руководитель проводит занятия по профессиональной подготовке с личным составом, возглавляет работу по осуществлению пожарно-профилактических и аварийно-спасательных мероприятий в охраняемых особо важных и режимных организациях и закрытых административно-территориальных образованиях. Кроме этого, руководитель организует и контролирует несение караульной службы, принимает меры по обеспечению пожарной безопасности охраняемых и обслуживаемых организаций, обеспечивает взаимодействие с ведомственными и другими спасательными службами при разработке и проведении противопожарных и аварийно-спасательных мероприятий. Особое значение с психологической точки зрения имеет организация мероприятий по совершенствованию методов проведения спасательных работ с применением средств механизации, а также современных безопасных методов поиска и обнаружения пострадавших. Профессиональная деятельность руководителя и сотрудников МЧС является достаточно опасной. По сути, это профессия риска. Руководитель обеспечивает информирование личного состава об опасности обстановки в зоне проведения работ, организует работу по составлению планов тушения пожаров и аварийно-спасательных работ на пожароопасных и особо важных объектах, что связано с контролем за содержанием и эксплуатацией пожарной техники, пожарно-технического и спасательного оборудования. Достаточно часто руководители выезжают на места тушения пожаров, ликвидации аварий, стихийных бедствий, что непосредственно связано с организацией проведения работ по охране труда, производственной санитарии и противопожарной защите. В военное время должностные обязанности не меняются [5].

С позиции психологии в целом и психологии труда в частности, эффективность профессиональной деятельности руководителя – профессионала подразделения МЧС – напрямую зависит от наличия знаний и навыков в области избранной профессии. Также важную роль играют коммуникативные способности, умение ясно и четко выражать свои мысли (в том числе владеть навыками публичного выступления), знание нормативно-правовой базы документов, регламентирующих профессиональную деятельность сотрудников МЧС, умение грамотно составлять служебные документы, быстро анализировать обстановку и принимать обдуманные управленческие решения. Кроме того, руководитель МЧС должен обладать высокими морально-психологическими и деловыми качествами, от чего зависит авторитет руководителя в подразделении.

Руководители среднего и высшего звена управления в системе МЧС осуществляют систематический контроль за исполнением поручений и управленческих решений подчиненными. В свою очередь, данные управленческие решения должны иметь такие черты, как обоснованность, своевременность, комплексность подхода, законность, четкая формулировка задач, преемственность и непротиворечивость по отношению к ранее принятым решениям [10]. Кроме того, важной особенностью профессиональной деятельности сотрудников МЧС являются факторы риска. В связи с этим руководители подразделений МЧС в своей повседневной деятельности призваны обеспечить такой уровень подготовки личного состава к действиям в условиях чрезвычайной ситуации (далее – ЧС), который исключил бы негативное воздействие всех возможных факторов, снижающих эффективность выполнения оперативно-служебных задач при чрезвычайных обстоятельствах.

Психологическая и моральная подготовка личного состава к ЧС требует единства психолого-ориентированной, организаторской и воспитательной работы руководящих кадров по мобилизации сотрудников на умелые, решительные действия в экстремальных ситуациях.

Умение преодолеть страх и панику, высокая групповая сплоченность проявляются в морально-психологической подготовке сотрудников. От руководителя требуется четкое и разумное руководство в любых условиях ЧС. Профессионализм, психологическая компетентность руководителя в данном случае проявляется не только в личной храбрости и умении действовать в условиях ЧС, но и в способности мыслить категориями вверенного ему подразделения в конкретной ситуации и быть готовым оперативно принять правильные управленческие решения в изменившихся условиях [9].

На основании рассмотренных профессионально-важных качеств и основных направлений деятельности руководителей подразделений МЧС мы можем говорить о том, что для эффективного управления подразделениями, контроля степени выполнения указаний руководителю необходимо разбираться во многих областях знаний, таких как психология труда и организационная психология, экономика, юриспруденция и т.д. Соответственно, необходимо учитывать значительную роль познавательных и психических процессов: внимания, памяти, мышления.

В связи с этим важным аспектом формирования управленческого потенциала у руководителей структуры МЧС разных уровней является психологическое сопровождение.

Психологическое сопровождение деятельности профессиональных контингентов МЧС России включает в себя комплекс мероприятий по психологической и психофизиологической диагностике, психологической подготовке, профилактике, коррекции,

психологической и психофизиологической реабилитации, направленных на оптимизацию физического и психологического состояния, обеспечение профессиональной надежности личного состава [1].

Психологическое сопровождение личного состава, занимающего руководящие должности в системе МЧС, включает в себя мероприятия, направленные на изучение интеллектуально-мнестических, эмоционально-волевых, мотивационных и психофизиологических особенностей субъектов труда. Сопровождение необходимо для определения степени пригодности к выполнению профессиональных обязанностей по конкретной руководящей специальности, а также динамического наблюдения за психологическим состоянием в период прохождения служебной профессиональной деятельности.

Важными составляющими психологического сопровождения руководителей МЧС являются психологическая профилактика, направленная на предупреждение или снижение рисков возникновения негативных последствий, связанных с профессиональной деятельностью, и психологическая коррекция, направленная на устранение сформировавшихся проблем и состояний, которые могут осложнить выполнение профессиональных обязанностей руководящими сотрудниками.

Мероприятия в рамках групповой психологической профилактики проводятся в форме занятий и строятся строго с учетом профессионально-важных качеств руководителей МЧС и специфики их профессиональной деятельности, связанной с неблагоприятными и экстремальными условиями труда и требующей выполнения следующих задач: способность организовывать свою деятельность и деятельность подчиненных в условиях большого потока информации и многообразия задач, выполнение специальных стратегических, тактических и оперативных задач, способность рационально действовать в экстремальных ситуациях.

К мероприятиям по психологической профилактике с руководящим составом, помимо групповых занятий и индивидуальных консультаций в рамках психологического сопровождения, относятся краткосрочные программы (однодневные) оперативного восстановления работоспособности. Данные программы представляют собой комплекс мероприятий, направленный на улучшение функционального состояния при информационных перегрузках, состояниях функционального напряжения, утомления и монотонии, проводятся с помощью специального оборудования, входящего в состав комнат психоэмоциональной разгрузки МЧС. Использование психофизиологического оборудования комнаты психоэмоциональной разгрузки позволяет решать важнейшую задачу психологической службы МЧС России – сохранение здоровья и профессионального долголетия личного состава МЧС, в т. ч. руководителей.

Типовые программы коррекции, применяемые психологической

службой МЧС для реабилитации личного состава, занимающего руководящие должности, направлены на психофизиологическую коррекцию психосоматических, тревожных, депрессивных проявлений, симптомов эмоционального выгорания, оптимизацию и восстановление психофизиологического состояния, повышение функциональных и адаптивных резервов.

С сотрудниками, занимающими руководящие должности или выдвигаемыми на повышение, необходимо проводить психодиагностическое обследование в рамках аттестации, направленное на диагностику ПВК, для подтверждения соответствия занимаемой должности или назначения на руководящую должность.

Психологическая служба подразделений МЧС осуществляет подбор психодиагностического инструментария для прогнозирования успешности деятельности через профессиографический анализ, анализ психограммы. Психодиагностический инструментарий, прошедший апробацию и доказавший свою практическую ценность с точки зрения прогностичности и валидности результатов, может быть использован на усмотрение специалиста психологической службы.

На основании методических рекомендаций Центра экстренной психологической помощи МЧС России с сотрудниками, зачисленными в кадровый резерв подразделений МЧС, психологической службой осуществляются психолого-ориентированные мероприятия, включающие в себя компоненты, необходимые для эффективной профессиональной деятельности руководителя с точки зрения управленческого потенциала. Целесообразным будет проведение интерактивных занятий, групповых упражнений и кейсов, в которых рассматриваются достаточно важные аспекты психологии труда. Наиболее значимыми являются следующие: адаптация нового сотрудника в коллективе; профессиональные конфликты и способы их преодоления; профессиональное здоровье субъекта труда; профилактика негативных последствий профессионального стресса; психологические аспекты принятия управленческих решений; психологические аспекты формирования ПВК руководителя подразделений МЧС.

Занятия проводятся с целью повышения эффективности психологического сопровождения профессиональной деятельности руководителя МЧС для формирования управленческого потенциала [2]. Данные мероприятия направлены на выработку целостной системы знаний в области психологии труда, необходимой руководителям в реализации эффективной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Гуренкова Т.Н., Голубева О.Ю. Методическое руководство по психодиагностическому обеспечению в МЧС России. М.: ЦЭПП МЧС России, 2011. 44 с.

2. Елисеева И.Н. Методические сценарии тренинговых занятий для сотрудников, зачисленных в кадровый резерв МЧС России / под общ. ред. Х.И. Емельяновой. М.: ЦЭПП МЧС России, 2012. С. 6, 146.
3. Марьин М.И. Профессиография основных видов деятельности сотрудников ГПС МВД России: учебное пособие. М.: ВНИИПО, 2014. 114 с.
4. Мильнер Б.З. Теория организации. М.: ИНФРА, 2017. 384 с.
5. МЧС России: [Электронный ресурс]. URL: [https:// www.mchs.gov.ru/](https://www.mchs.gov.ru/) (дата обращения: 11.06.2023).
6. Манухина С.В. Психология труда. М.: Юрайт, 2015. 45 с.
7. Попов М.А., Филин С.А. Социальные и информационно-психологический аспекты принятия управленческих решений // Экономический анализ: теория и практика. 2005. №12 (45). С. 27–36.
8. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2019. 555 с.
9. Савочкин Д.В., Канах М.В. Управление в системе МЧС России: Организационно-правовые и документальные аспекты: учебное пособие. Железнодорожск, 2017. 39 с.
10. Тарасов Е.Н. Роль руководителя при принятии управленческих решений // Известия Академии управления: теории, стратегии, инновации, 2012. № 4 (11). С. 39–42.
11. Шленков А.В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: автореф. дис. ... доктора психол. н. СПб УГПС МЧС России. М., 2017. 46 с.
12. Федеральный закон «О службе в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 23.05.2016 № 141-ФЗ. URL: <https://mchs.gov.ru/dokumenty/federalnye-zakony/465> (дата обращения: 11.06.2023).

Об авторе:

ГРИГОРЯН Арсен Рафикович – генерал-майор внутренней службы, начальник Главного управления МЧС по Тверской области (170034, г. Тверь, ул. Дарвина, 12), e-mail: psihologimchs@mail.ru

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE ACTIVITIES OF THE HEADS, AIMED AT THE FORMATION OF MANAGERIAL POTENTIAL

A.R. Grigoryan

Ministry of Emergencies in the Tver Region, Tver

The article analyzes the effectiveness of the activity the heads departments of the Ministry of Emergency Situations, as a subject of labor, as well as psychological support, which is an important aspect of the formation of the managerial potential of the head. The activities carried out by the psychological service of the Ministry of Emergency Situations, necessary for the development of an integrated system of knowledge in the field of labor psychology, necessary for the heads departments of the Ministry of Emergency Situations for effective activity, are considered department.

Keywords: *managerial potential, psychological support, the heads of the Ministry of Emergency Situations, psychological service of the Ministry of Emergency Situations.*

Принято в редакцию: 20.02.2023 г.

- 56 · Подписано в печать: 13.06.2023 г.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

С.Н. Махновец¹, Е.В. Шмелёва²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²МБДОУ «Детский сад №35», г. Тверь

Рассмотрены трактовки понятия «толерантность к неопределенности» в российских и зарубежных исследованиях. Выделены три подхода к изучению феномена «толерантность к неопределенности». Обобщены факторы, обуславливающие уровень толерантности руководителей в ситуациях неопределенности. Обозначена проблема развития толерантности к неопределенности руководителя образовательного учреждения. Сформулированы причины возникновения неопределенности при принятии управленческих решений. Феномен «толерантность к неопределенности» представлен как профессионально важное качество руководителя с точки зрения компетентностного подхода.

Ключевые слова: *толерантность, толерантность к неопределенности, рефлексия, личностные качества, терпимость, руководитель.*

Достаточно быстрый темп изменений социального характера в различных областях общественной практики, увеличение количества ранее не возникавших неопределенных социальных ситуаций – это та самая новая социальная реальность, которая на сегодняшний день традиционно определяется в качестве социальной нестабильности. Она неизбежно предъявляет высокие требования к ее субъекту в плане предприимчивости и активности. Деятельность руководителя образовательного учреждения в сегодняшних реалиях сопряжена с управлением в условиях неопределенности, где терпимость, т.е. толерантность к неопределенности является значимой характеристикой, определяющей специфику актуализации важных профессиональных качеств в ситуациях неопределенности.

Организационная деятельность и работа современного руководителя связана с действиями в условиях неопределенности и стохастических сценариев развития событий. Источником ситуаций неопределенности могут выступать как состояние внешней среды организации, так и действия при прогнозировании и планировании деятельности внутри работы учреждения. При принятии решений не что иное как условия неопределенности являются наиболее явным и характерным атрибутом рабочей деятельности управленца. Руководитель часто принимает решения в условиях неопределенности

той или иной степени. Это происходит как в отношении оценки текущего состояния системы, так и в отношении вероятно возможных вариантов развития дальнейших событий. В связи с этим неотъемлемым на сегодняшний день профессиональным требованием к руководителю является его способность к принятию управленческих решений в условиях неопределенности.

Неопределенность как неимение определенности, конкретности и однозначности может быть определена во множестве ситуаций: в повседневных ситуациях, в коммуникации межличностного характера, при межгрупповом взаимодействии, при решении профессиональных задач, а также задач учебной деятельности, при необходимости принятия быстрых и взвешенных решений. В межличностной коммуникации она связана с полисемантической используемых понятий, несоответствием информации, поступающей по вербальному и невербальному каналам. Во взаимодействии неясность, неоднозначность ролевых моделей участников в силу имеющихся противоречий является фактором возникновения неопределенности. При решении задач профессиональной деятельности, в трудных жизненных ситуациях отсутствие необходимой информации, неясные критерии результативности, вероятностный характер развития ситуации порождают неопределенность.

Введение в аппарат психологии понятия «толерантность к неопределенности» связано с необходимостью объяснения особенностей поведения личности в неопределенных многозначных ситуациях, в частности, готовности личности принимать эти ситуации, либо избегать их [4, с. 43].

«Толерантность к неопределенности» – это конструкт научного характера, имеющий множество трактовок. Тем не менее, можно выделить ряд подходов, сформировавшихся при изучении данного феномена: толерантность к неопределенности есть черта личности, толерантность к неопределенности есть ситуационно-специфичная установка и толерантность к неопределенности есть метакогнитивный процесс и навык.

Анализ состояния изученности феномена «толерантность к неопределенности» свидетельствует о том, что несмотря на определенный уровень его теоретической и практической разработанности, сущностная природа толерантности к неопределенности остается слабо разработанной проблемой в науке, рассмотрены лишь отдельные аспекты проблемы: «структурный – с выявлением двухфакторной или трехфакторной структуры конструкта; ситуативный – с определением рисков и сложностей в связи с толерантностью к неопределенности; когнитивный, открывающий сопричастность нетерпимости к двусмысленности и перцептивных личностных переменных» [2, с. 31]; «аффективный, описывающий

страхи, депрессии, иницируемые неопределенностью»; «личностный, связывающий интеллектуальные особенности и отношение к неопределенности; клинический аспект» [11, с. 32].

Зарубежные авторы Мария А. Хиллен, Кейтлин М. Гутхейл, Тани Д. Страутс, Эллен М. А. Сметса, Пола К. Дж. Хан интерпретируют толерантную неопределённость как «набор негативных и позитивных психологических реакций – когнитивных, эмоциональных и поведенческих, – вызванных сознательным осознанием незнания определенных аспектов мира» [9, с. 828].

Интегративное определение и многомерную концептуальную модель, интерпретирующую толерантность к неопределенности как «совокупность негативных и позитивных психологических (когнитивных, эмоциональных и поведенческих) реакций человека, вызванных сознательным пониманием незнания определенных аспектов мира» предложил с соавторами М.А. Hillen [10, с. 62].

В русскоязычных исследованиях толерантная неопределённость как индивидуальная черта личности соотносится с родовым понятием «толерантность». М.С. Мириманова и А.С. Обухов относят «толерантную неопределённость к одному из аспектов толерантности, где толерантная неопределённость рассматривается как внутренняя толерантность, а толерантность к другим выступает в качестве внешней толерантности» [5, с. 88]. Н.И. Петрова выделяет в толерантности три аспекта: толерантность к неопределенности, толерантность к окружающим, толерантность к окружающей среде [6, с. 254].

А.В. Карпов относит толерантность к неопределенности «к интегральным способностям, расположенным между общими и специальными, включая также в данную группу способности к целеполаганию, прогнозированию, принятию решений и самоконтролю» [3, с. 339]. Толерантность к неопределенности он определяет как «устойчивость ... к действию фактора неопределенности внешней и внутренней среды, являющаяся одним из основных профессионально-важных качеств руководителя. Определяется сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций как, хотя и трудных, но не психотравмирующих» [3, с. 562]. Таким образом, в конструкт толерантность к неопределенности добавляются «способности к снятию неопределенности» [3, с. 562].

Тем не менее, по-прежнему отсутствует логически согласованное, единое понимание или теоретическая модель толерантной неопределённости.

На наш взгляд, конструкт «толерантность к неопределенности» целесообразно рассматривать как черту личности, проявляющуюся в принятии или отвержении объектов, которые воспринимаются как

сложные, противоречивые, неясные, так как не могут быть однозначно соотнесены с прошлым опытом. Она, во-первых, выступает в качестве базового феномена, влияющего на протекание всех эмоциональных и когнитивных процессов, когнитивные стили личности, убеждения и систему социальных установок, межличностное и социальное поведение, а также поведение в сложных ситуациях, а, во-вторых, выступает в качестве характеристики «перцептивного аппарата» личности.

В настоящее время задачей ученых выступает выявление факторов, обуславливающих определенный уровень толерантности специалистов в ситуациях неопределенности. К таким факторам большинством исследователей были отнесены различные явления: неупорядоченность правил; неструктурированность информации; множественность точек зрения на одно явление; нерегулярность временных отрезков; неполнота информации, неточность; незнакомость объектов, предметов; сложность, многомерность задач.

В непростой ситуации неопределенности педагогу и руководителю образовательного учреждения необходимо своевременно отслеживать и контролировать ситуацию и приводить в соответствие свои мысли и поступки. При этом, как показывают исследования, «рефлексивные индивиды характеризуются большей последовательностью выбора вариантов из той или иной неопределенной ситуации» [3, с. 39]. Следовательно, «педагог и руководитель образовательного учреждения должен иметь хороший уровень рефлексивности», осознанности. «Важно иметь определенные стереотипы поведения, эмоциональную стабильность, выдержку, определенную степень рациональности, быть открытым. Все вышеперечисленное необходимо для преодоления непонимания своих реакций на ситуацию неопределенности» [2, с. 32].

Такие авторы как И.А. Уварова и М.В. Сафонова утверждают, что «в основе высокой готовности к изменениям лежат такие качества, как: мотивация достижения успеха, находчивость, энергичность, смелость, предприимчивость, уверенность и самообладание в ситуации неопределенности» [8, с. 151]. Исследуя толерантность руководителей, они пришли к выводу о том, что «толерантность, которая связана с устойчивостью к новому, социальной терпимостью, способностью принимать людей такими, какие они есть, у исследуемых руководителей развита на среднем уровне» [8, с. 160]. Это позволило авторам сделать вывод о том, что «на уровне поведения данные качества проявляются нерегулярно, в основном руководители ориентированы на то, чтобы самостоятельно ставить цели, но действовать в новой ситуации и действовать по-новому они не могут, нет новых способов действия для достижения цели, или они опасаются эти способы применять» [8, с. 160]. Полученные результаты требуют разработки программ обучения

руководителей с учетом особенностей развития компетенции «готовность к изменениям» и характера выполняемых профессиональных задач.

Учитывая, что ключевая цель данной статьи – развитие толерантности к неопределённости руководителя образовательного учреждения, остановимся на рассмотрении данного аспекта более подробно.

Растущая подверженность к неопределенности ситуаций и информации в образовании, «исследования по разработке и оценке мероприятий по улучшению терпимости руководителей образовательных учреждений к неопределенности являются важной потребностью, учитывая, что следствием попустительского отношения к данному аспекту возможны эмоциональное выгорание» [2, с. 33], депрессия, агрессия и другие реакции.

При принятии решений именно условия неопределенности являются наиболее явным и характерным атрибутом управленческой деятельности. Руководитель практически всегда принимает решения в условиях той или иной степени неопределенности – как в отношении оценки текущего состояния системы, так и в особенности в отношении потенциально возможных вариантов развития событий. В связи с этим важнейшим профессиональным требованием к руководителю является его способность к принятию решений в условиях неопределенности.

Неопределенность при принятии решения имеет множество причин возникновения. Так, неопределенность может возникать вследствие отсутствия (или недостаточности) необходимой для принятия решения информации. Эта причина обозначается понятием «информационный дефицит». Но она может быть и следствием, и в деятельности руководителя возникает даже чаще по причине высокой избыточности информации. В этом случае имеют место очень большие трудности распознавания в огромном информационном потоке той информации, которая релевантна проблемной ситуации и необходима для выхода из нее.

Еще одной важной и характерной для управленческой деятельности причиной неопределенности является то, что «информационными источниками» сведений для руководителя обычно выступают люди. Им свойственна способность, а иногда и потребность искажать (осознанно или нет) объективные данные, фальсифицировать их, скрывать ту или иную информацию. Это порождает недоверие к достоверности существенной части управленческой информации, что также приводит в итоге к неопределенности.

Так, одним из требований, которые управленческая деятельность предъявляет к ее субъекту, является «сохранение способности действовать в условиях неопределенности и преодоление неопределенности. К одной из особенностей интеллектуальной сферы руководителя можно отнести устойчивость к неопределенности» [3, с. 40]. В литературе для описания данного качества также используется

понятие «толерантность к неопределенности», что позволяет рассматривать их как синонимичные. В общем плане она определяется как способность к эффективному управлению в условиях неопределенности; а в более узком – как способность сохранять параметры эффективности управления при нарастании степени неопределенности условий. Способность действовать «в тумане неопределенности» столь же важна для руководителя, сколь типичны для управленческой деятельности условия неопределенности. Более того, именно способность сохранять параметры управления на приемлемом уровне в условиях все возрастающей неопределенности, компенсировать ее из источников своего управленческого опыта выступает, как показывают исследования, важнейшей характеристикой и надежным индикатором профессиональной квалификации руководителя [1, с. 3].

Стоит заметить, что «труд современного руководителя связан с действиями в условиях неопределенности и вероятностных сценариев развития событий. Однако, обнаружено следующее противоречие: с одной стороны, толерантность к неопределенности выступает в качестве важнейшей характеристики и надежного индикатора профессиональной квалификации руководителя, чья деятельность связана с управлением другими людьми, а, с другой стороны, исследования толерантности к неопределенности руководителя ограничиваются сферой принятия решений в условиях неопределенности и мало внимания уделяется изучению влияния толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя, актуализирующиеся в ходе совместной деятельности и обуславливающие специфику взаимодействия с другими людьми» [7, с. 131].

Многочисленные исследования по заявленной проблематике [1, 4, 5, 8], позволили получить важную информацию о толерантной неопределённости, однако, несмотря на большое количество эмпирических исследований взаимосвязей психологических конструктов с толерантностью к неопределенности, сложно делать обобщенные выводы о характере этих связей в силу многообразия используемого инструментария. Эклектичность и разобщенность результатов исследований затрудняет обобщение имеющихся данных, так как каждый автор по-своему трактует содержание толерантности к неопределенности, что отражается в используемом ими инструментарии.

Многие фундаментальные вопросы всё ещё остаются не раскрытыми, а именно: в чем смысл и природа «неопределенности», которая составляет объект терпимости людей? Что именно означает «терпеть» неопределенность? Каковы основные элементы толерантности к неопределенности, и в какой степени эти элементы определяются характеристиками отдельных лиц и характеристиками ситуаций? Как влияет толерантность к неопределенности на специфику реализации

профессиональной деятельности руководителя, на другие внутренние аспекты содержания деятельности руководителя?

Таким образом, толерантность к неопределенности выступает как профессионально важное качество руководителя и определяет специфику реализации его деятельности при планировании и принятии решений, что находит свое непосредственное отражение в существующих теоретических концепциях и эмпирических исследованиях. Деятельность руководителя в современных реалиях сопряжена с управлением в условиях систематической неопределенности. Вследствие этого, данная компетентность выступает значимой характеристикой, требующей своего развития. Дальнейшие исследования влияния толерантности к неопределенности на специфику реализации профессиональной деятельности руководителя позволят рассматривать её не только в аспекте принятия решений, но и в контексте влияния на иные грани содержания деятельности управленца, такие как стратегическое планирование развитием организации, управление человеческими ресурсами, выстраивание конструктивных коммуникаций и многое другое в их многогранной, многофункциональной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т.6. №3. С. 3–26.
2. Казакевич И.В., Синько Т.В., Пищик В.И. Модель конструкта отношения педагогов различных поколений к неопределенности // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 3. С. 31–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2203.02>
3. Карпов А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 584 с.
4. Леонов И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта// Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2014. №.4. С. 43–45.
5. Мириманова М.С., Обухов А.С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие // Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод, сб. / сост., ред. А.С. Обухов. М.: Народное образование, 2001. С. 88–98.
6. Петрова Н.И. Толерантность самоактуализирующейся личности // Толерантность и проблема идентичности: материалы междунар. науч.-практич. конф. Ежегодник Российского психологического общества. 2002. Т. 9 (4). С. 251–254.
7. Титова О.И. Толерантность к неопределенности как фактор отношения к деловому взаимодействию в контексте развития общекультурных компетенций студентов вуза// Сибирский психологический журнал. 2018. № 68. С. 131–142.
8. Уварова И.А., Сафонова М.В. Особенности сформированности компетенции «готовность к изменениям» у руководителей// Вестник

- Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. №2 (60). 151 с. // [Электронный ресурс]. URL: <https://readera.org/osobennosti-sformirovannosti-kompetencii-gotovnost-k-izmenenijam-u-144162347> (дата обращения: 10.10.2022).
9. Han P.K., Klein W.M., Arora N.K. Varieties of uncertainty in health care: a conceptual taxonomy // *Medical Decision Making*. 2011. Vol. 31. P. 828–838. DOI:<https://doi.org/10.1177/0272989X10393976>
 10. Hillen M.A., Gutheil C.M., Strout T.D., Smets E.M.A., Han P.K.J. Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare // *Social Science & Medicine*. 2017. Vol. 180. P. 62–75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.03.024>
 11. Korkmaz H., Güloğlu B. The role of uncertainty tolerance and meaning in life on depression and anxiety throughout Covid-19 pandemic // *Personality and Individual Differences*. 2021. Vol. 179. P. 1–7 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110952>

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru

ШМЕЛЁВА Екатерина Владимировна – заведующая МБДОУ «Детский сад №35» (170037, г. Тверь, ул. Орджоникидзе, 33), e-mail: ds35@detsad.tver.ru

TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN THE MANAGEMENT ACTIVITIES OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

S.N. Makhnovets¹, E.V. Shmeleva²

¹Tver State University, Tver

²Head of the Kindergarten № 35, Tver

The interpretations of the concept of «tolerance to uncertainty» in Russian and foreign studies are considered. Three approaches to the study of the «uncertainty tolerance» phenomenon are identified. The factors that determine the level of tolerance of managers in situations of uncertainty are summarized. The problem of developing tolerance to uncertainty of the head of an educational institution is outlined. The reasons for the emergence of uncertainty in making managerial decisions are formulated. The phenomenon of «tolerance to uncertainty» is presented as a professionally important quality of a leader from the point of view of a competency-based approach.

Keywords: *tolerance, tolerance to uncertainty, reflection, personal qualities, tolerance, supervisor, teacher.*

Принято в редакцию: 28.03.2023 г.

Подписано в печать: 02.05.2023 г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА О БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Посохова, В.В. Шептуха

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва

В статье представлены результаты эмпирического исследования направленности представлений учащихся колледжа о своем профессиональном будущем. В исследовании приняли участие учащиеся колледжа, сгруппированные по уровню успеваемости – высокая и невысокая успеваемость. Отмечены психологические трудности в сфере представлений у учащихся, при этом сфера представлений у учащихся с высоким уровнем успеваемости развита существенно больше, чем у учащихся с невысокой успеваемостью. Установлено, что у студентов колледжа, независимо от пола и уровня успеваемости, доминируют утилитарно-прагматические представления, то есть образы представления о материальном достатке, качестве и уровне жизни, которые может обеспечить будущая профессиональная деятельность. Студенты хорошо представляют будущие возможные позитивные изменения, при этом воспринимая их как стабильные. Выявлены недостаточно четкие и ясные представления о себе в профессиональном будущем, возможном статусе и карьере. Проанализированы такие характеристики направленности представлений, как приоритетное внимание, яркость, четкость, интенсивность, реалистичность, устойчивость, оригинальность, контролируемость, влияние на учебу.

***Ключевые слова:** учащиеся колледжа, профессиональная деятельность, образы представлений, представления о профессиональном будущем, направленность представлений.*

Регулирующая роль образной сферы, особенно образов представления в деятельности, поведении и отношениях человека отмечалась многими исследователями (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, В.А. Ганзен, А.А. Гостев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Смирнов и др.). Велика роль образов представлений в учебной деятельности, так как они влияют на ее качество и успешность. Среди данных образов особое место занимают антиципирующие представления, то есть представления будущего, среди которых для учащихся особенно значимыми являются представления о своем профессиональном будущем. Позитивные представления своего профессионального будущего благоприятно сказываются на успеваемости учащихся, формируют профессиональные

© Посохова А.В.,
Шептуха В.В., 2023

интересы и профессиональный тип личности, что, в свою очередь, повышает качество профессиональной подготовки в учебном заведении.

Для того чтобы целенаправленно формировать позитивные представления учащихся о своей будущей профессиональной деятельности, необходимо уметь их точно определять и оценивать, учитывать влияние индивидуальных особенностей образной сферы и пр. Важно определить их содержание, особенно направленность и характеристики проявлений. Это поможет скорректировать учебный процесс в соответствии с особенностями представлений учащихся о будущей профессиональной деятельности, повысить его эффективность.

Психологическое исследование представлений учащихся колледжа о своем профессиональном будущем базировалось на результатах фундаментальных и прикладных исследованиях образной сферы личности и ее регулятивной функции, проведенных в общей психологии и психологии труда (Б.Г. Ананьев, Н.Д. Завалова, С.В. Кравков, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко, С.Л. Рубинштейн, и др.). В данных исследованиях подчеркивалось, что психическое отражение, являясь субъективным, включено в профессиональную деятельность и составляет ее внутреннее содержание. В то же время эффективное выполнение профессиональной деятельности требует адекватного субъективного отражения реальности. Было показано, что отражение определяет уровень организации деятельности, в частности, чем более полно, глубоко и адекватно субъект деятельности отражает окружающее, тем большими возможностями в выполнении деятельности он обладает [3; 7; 8].

Структура образной сферы, при всем многообразии отражения личности, включает такие важные составляющие, как представления о себе как о субъекте, о способах и качестве выполнения деятельности, которые играют важную роль в ее регуляции. Представления включают различные репродуктивные психические образы, в том числе – о деятельности в будущем [1; 2; 8]. Важно подчеркнуть, что они содержат также образы норм, ценностей, знаний, умений, необходимых для выполнения деятельности, в том числе – профессиональной [10]. Образы представления выступают в виде мысленной картины, которая является основанием для оценок, прогнозов и принятия решений, как важных психологических составляющих любой деятельности.

Особенно велика регулирующая роль образной сферы в учебной деятельности, при освоении основ профессии. В учебной деятельности образы представления зависят от уровня интеллекта, воображения, способности учащихся к образному воспроизведению. Было показано, что сформированность, целостность, понятность, осмысленность, четкость и яркость образов представления во многом обуславливают их регулятивную функцию, влияющую на качество обучения [5; 6; 7; 11].

Регулятивная функция таких представлений влияет на формирование профессиональных интересов и профессионального мышления, повышение интереса к учебе, мотивацию, определение траекторий своего личностно-профессионального развития [12].

Данные свойства представлений особенно наглядно проявляются в представлениях будущего, в частности профессионального будущего. В психологических исследованиях изучались разные характеристики представлений будущего, в том числе и у студентов [4; 9]. В то же время недостаточно работ по исследованию представлений студентов колледжа о своем профессиональном будущем, в частности, о содержании и направленности таких представлений.

Целью эмпирического исследования было определение психологического содержания и направленности представлений студентов колледжа о своей будущей профессиональной деятельности. Применялись следующие методы исследования: анкетирование, психологическая диагностика с помощью методики «Самооценка яркости и контролируемости представлений» Р. Гордона и собеседования.

Для проведения анкетирования была разработана специальная анкета, прошедшая апробацию и коррекцию. В ней учитывался опыт применения метода анкетирования при самооценке характеристик представлений (А.А. Гостев, Р. Гордон, Б.М. Петухов, П. Шиан и др.), по критериям приоритетности внимания, яркости, четкости, интенсивности, реалистичности, устойчивости, оригинальности, контролируемости и влияния на учебу [2; 3].

Методика Р. Гордона, помимо яркости и контролируемости представлений, позволила определить характеристики представлений по критериям образов возможных изменений (движение); возможных неудач; представления о стабильности; эмоциональной насыщенности образов представления (яркость, регуляторное влияние).

В анкетировании участвовали учащиеся колледжа, обучающиеся на третьем курсе. Общее число респондентов, участвовавших в анкетировании, составило 70 человек. Средний возраст – 18 лет.

Группы респондентов формировались по характеристикам успешности обучения в колледже:

- группа «отличники» (средний балл по результатам прошедшей сессии был выше 4,5 – 35 человек);

- группа «среднячки» (невысокая успеваемость, средний балл по результатам прошедшей сессии был 4 и ниже – 35 человек).

Рассмотрим содержание результатов анкетирования.

Группа «отличников», то есть учащиеся с высокой успеваемостью. У учащихся, принадлежащих к этой группе, распределение ответов по основным характеристикам представлений

было близким к нормальному со средним значением, близким к более 8 баллов. Наибольшее внимание в представлениях учащихся было уделено материальному достатку в будущей профессиональной деятельности – 8,93 балла. Наименьшее внимание – представлениям о содержании будущей профессиональной деятельности – 8,03. В данной группе наблюдаются весьма высокие показатели характеристик представлений, связанных с профессиональной и должностной карьерой – 8,47 баллов.

Значимыми являются представления о будущих профессиональных взаимодействиях (8,33 балла), о качестве и уровне жизни, которые даст будущая профессиональная деятельность (8,23 балла), об условиях осуществления своей будущей профессиональной деятельности – 8,3 балла.

Представления о себе в профессиональной деятельности (образ «Я-специалист») имели средний уровень выраженности – 8,23 балла, что свидетельствует о недостаточном внимании к вопросам формирования профессионального типа личности и профессионального становления, а также личностно-профессионального развития.

Наибольшей яркостью и четкостью в данной группе отличаются образы представления будущего профессионального статуса и материального достатка. Довольно яркие и четкие представления о себе как специалисте. Размытые представления – о будущих условиях деятельности и социальном статусе.

Целостными являются представления отличников о материальном достатке и будущей должностной и профессиональной карьере. Наименее целостными, фрагментарными – представления о содержании будущей профессиональной деятельности.

Самыми интенсивными представлениями отличников являются представления о материальном достатке в будущей профессиональной деятельности. Весьма интенсивны представления о себе как специалисте и профессиональном статусе, уровне и качестве жизни. Наименьшая интенсивность представлений – об условиях профессиональной деятельности и характере будущих профессиональных взаимодействий.

Весьма реалистичными являются представления о характере будущей профессиональной деятельности, материальном достатке и уровне, и качестве жизни, которые им обеспечит будущая профессиональная деятельность. Наименее реалистичными являются представления о будущей карьере.

Самыми устойчивыми являются представления о содержании будущей профессиональной деятельности, а также представления «Я-специалист». Наименее устойчивыми являются представления об уровне и качестве жизни в будущей профессии.

Оригинальностью отличаются представления о будущем социальном статусе, своем месте в обществе и профессиональной среде,

а также уровне и качестве жизни. Наименее оригинальными являются представления о себе как специалисте и материальном достатке в профессии.

Лучше всего контролируются представления учащихся о себе как о будущих специалистах и о будущей профессиональной деятельности. Хуже всего контролируются представления о возможной профессиональной карьере и будущем социальном статусе.

Наибольшее влияние на учебу, профессиональные интересы и мышление оказывают представления о материальном достатке в профессии и образе и качестве жизни, которые обеспечит будущая профессиональная деятельность. Наименьшее влияние – представления о содержании самой будущей деятельности и условиях ее осуществления.

Таким образом, у учащихся колледжа с высокой успеваемостью в спектре представлений о своем профессиональном будущем по их основным характеристикам доминируют утилитарно-прагматические представления, особенно о материальном достатке, качестве и уровне жизни, которые может обеспечить будущая профессиональная деятельность.

Рассмотрим результаты анкетирования учащихся, принадлежащих к группе с невысокой успеваемостью («среднячки»).

Следует отметить, что у учащихся, принадлежащих к группе «среднячков», распределение ответов по основным характеристикам представлений, было неравномерным, разброс доходил до двух баллов, то есть около 25%. По своему содержанию представления «среднячков» о своем профессиональном будущем отличаются от представлений «отличников».

Как и в группе студентов с невысокой успеваемостью, наибольшее внимание в представлениях учащихся о своем профессиональном будущем было уделено материальному достатку в будущей профессиональной деятельности (7,8 балла), и о своем статусе, качестве жизни (7,8 баллов). Весьма действенными были представления о содержании своей будущей профессиональной деятельности (6,93 балла) и профессиональной карьере (6,83 балла). Меньше всего в представлениях были отмечены условия профессиональной деятельности – 5,8 баллов.

Представления о себе в профессиональной деятельности (образ «Я-специалист») имели средние значения (6,63 балла), что также свидетельствует о недостаточном внимании к вопросам формирования профессионального типа личности и становления, а также личностно-профессионального развития.

Наибольшей яркостью и четкостью у учащихся с невысокой успеваемостью отличаются образы представления будущего материального достатка, качества жизни, которые обеспечит будущая

профессиональная деятельность. Довольно яркие и четкие представления – о себе как специалисте и содержании будущей профессиональной деятельности. Размытые представления – о будущих условиях деятельности и социальном статусе. Заметим, в группе «отличников» получены сходные результаты.

Целостными в данной группе являются представления о материальном достатке, образе и качестве жизни, которые обеспечит будущая профессиональная деятельность. Довольно целостными являются представления о себе как специалисте. Наименее целостными, фрагментарными – представления о содержании будущей профессиональной деятельности.

Самыми интенсивными представлениями «среднячков» являются представления о материальном достатке в будущей профессиональной деятельности, уровне и качестве жизни. Весьма интенсивны представления о возможной профессиональной карьере. Наименьшая интенсивность – у представлений об условиях профессиональной деятельности.

Весьма реалистичными являются представления «среднячков» о себе как специалистах, о характере своей будущей профессиональной деятельности, о профессиональных взаимодействиях. Наименее реалистичными являются представления о будущем социальном статусе.

Самыми устойчивыми в данной группе являются представления «Я-специалист», представления об уровне и качестве жизни в будущей профессии. Наименее устойчивыми, подверженными изменениям являются представления о материальном достатке в будущей профессиональной деятельности.

Оригинальностью отличаются представления о характере будущих профессиональных взаимодействий, об образе, уровне и качестве жизни. Наименее оригинальными являются представления о материальном достатке в профессии.

Лучше всего в этой группе контролируются представления об образах будущих профессиональных взаимодействий и отношений, а также – образы уровня и качества жизни. Хорошо контролируются представления о себе как о будущих специалистах. Как и у «отличников», в данной группе хуже всего контролируются представления о возможной профессиональной карьере и будущем социальном статусе.

Наибольшее влияние на учебу, профессиональные интересы и мышление учащихся с невысокой успеваемостью оказывают представления о будущей профессиональной деятельности, материальном достатке в профессии и образе и качестве жизни, которые обеспечит будущая профессиональная деятельность. Наименьшее влияние оказывают представления о своем социальном статусе в будущей профессиональной сфере.

Таким образом, в данной группе также доминируют утилитарно-прагматические представления о материальном достатке, качестве и уровне жизни, которые может обеспечить будущая профессиональная деятельность.

Сравнение содержательных характеристик представлений учащихся колледжа о своей будущей профессиональной деятельности и профессиональной сфере. По всем видам представлений и их главным характеристикам, качество представлений у учащихся «отличников» выше, чем у учащихся с невысокой успеваемостью, примерно на 16,75%. Это ожидаемый результат, так как проведенные ранее эмпирические психологические исследования показали аналогичные результаты. Наибольшая разница в 30% отмечена в представлениях об условиях будущей профессиональной деятельности. Наименьшая разница в 5% зафиксирована в представлениях об уровне и качестве жизни, которые должна обеспечить будущая профессиональная деятельность. Весьма существенны различия в представлениях о взаимоотношениях и взаимодействиях в будущей профессиональной деятельности (24%), представлениях о себе как специалисте (19%), в представлениях о возможной будущей профессиональной или должностной карьере (19%). Заметны различия в представлениях о характере будущей профессиональной деятельности (14%) и материальном достатке в данной профессии (13%).

Важно отметить, что в обеих группах учащихся доминирует утилитарно-прагматичная направленность – то есть представления о материальном достатке в профессии, уровне и качестве жизни, которые обеспечит будущая профессиональная деятельность. Также доминируют представления о возможной должностной или профессиональной карьере – 15,3.

Отметим сходство в главных характеристиках представлений о своем профессиональном будущем, своей профессиональной деятельности у учащихся двух групп. Речь идет о сходстве доминирующих, то есть наиболее выраженных представлений.

Наблюдается значительное сходство в яркости и четкости по конкретным видам представлений у двух групп учащихся. Так наиболее яркие и четкие представления – о материальном достатке в профессии, образе, уровне и качестве жизни, которые обеспечит будущая профессиональная деятельность. Сходство отмечено по целостности представлений: в обеих группах наиболее целостными являются представления о материальном достатке в профессии и о себе как специалисте.

Наибольшей интенсивностью обладают представления, имеющие утилитарно-прагматичную направленность. Наиболее реалистичны сходные представления «Я-специалист» и моя профессиональная

деятельность. Наиболее устойчивы сходные доминирующие представления «Я-специалист». Сходны доминирующие представления о влиянии на учебу, формирование профессиональных интересов и мышления.

Таким образом, как в группе учащихся «отличников», так и в группе учащихся с невысокой успеваемостью в представлениях о своем профессиональном будущем, повторимся, доминируют утилитарно-прагматические представления. Это представления о материальном достатке, качестве и уровне жизни, которые может обеспечить будущая профессиональная деятельность. Представления, связанные с личностным и профессиональным развитием («я-специалист», «моя профессиональная деятельность», «моя профессиональная карьера»), являются средне выраженными, не определяющими. Из этого следует, что в учебном процессе при формировании профессиональной направленности необходимо учитывать данные особенности представлений.

В данном исследовании также была проведена психологическая диагностика с использованием методики «Самооценка яркости и контролируемости представлений» Р. Гордона. Диагностику прошли учащиеся колледжа, которые предварительно также были разделены на две группы:

- первая группа – учащиеся со средним баллом ниже 4 баллов по итогам сессии (38 студентов);
- вторая группа – учащиеся со средним баллом выше 4,5 баллов по итогам сессии (36 студентов).

В группе студентов с невысокой успеваемостью (средний балл по итогам сессии ниже 4) были получены следующие результаты.

63% опрошенных имеют затруднения в сфере представлений. При этом у 24% студентов затруднения весьма значительные (от 2 до 5 баллов). Однако при этом у многих из тех, у кого выявлены затруднения в сфере представлений, отмечена позитивная самооценка (завышенная и высокая) своей сферы представлений. Причиной тому может быть непонимание качества своих представлений, отсутствие эталона.

Общие характеристики четкости и контролируемости представлений у данной группы студентов следующие:

- учащиеся лучше всего представляют то, что связано с будущими изменениями (среднее значение – 66,3 балла по факторам методики и 1,74 балла по совокупности);
- хорошие представления у них имеются о том, что связано со стабильностью, неизменностью (соответственно – 64,3 балла и 1,7 баллов);
- эмоциональная окраска образов по характеристике представлений цвета (соответственно – 58,3 балла и 1,53 балла);

- более низкие значения имеют представления о неудачах (соответственно – 55 баллов и 1,45 баллов).

Рассмотрим результаты исследования представлений с помощью методики Р. Гордона у студентов с высокой успеваемостью (4,5 и более средних баллов успеваемости).

28% опрошенных также имеют затруднения в сфере представлений. Из них у 14% – затруднения весьма значительные (от 2 до 5 баллов). В то же время это существенно меньше, чем у студентов с невысоким уровнем успеваемости.

В данной группе наблюдаются следующие общие характеристики четкости и контролируемости представлений:

- учащиеся хорошо представляют то, что связано с будущими изменениями (среднее значение по методике – 62 балла и 1,72 балла по совокупности);

- очень хорошие представления у них о том, что связано со стабильностью, неизменностью (соответственно, 66 баллов и 1,83 балла);

- у студентов худшие значения имеют представления о неудачах (соответственно – 60, 5 баллов и 1,68 баллов).

В целом характеристики представлений по критериям представления изменений, готовности действовать, неудач, цветовых характеристик, стабильности и неизменности у студентов с высокой успеваемостью выше в среднем в 1,2 раза, чем у учащихся с невысокой успеваемостью.

Таким образом, результаты психологической диагностики с использованием методики Р. Гордона подтвердили полученные ранее данные о том, что образная сфера представлений у студентов с высокой успеваемостью развита сильнее, чем у студентов с невысокой успеваемостью. Кроме того, подтверждена и общая направленность представлений о своем профессиональном будущем.

Проведенные исследования позволили выявить общую направленность представлений студентов колледжа о своем профессиональном будущем и их характеристики. У студентов колледжа, независимо от пола учащихся и уровня успеваемости, – это утилитарно-прагматические представления о материальном достатке, качестве и уровне жизни, которые может обеспечить будущая профессиональная деятельность. Студенты хорошо представляют будущие возможные позитивные изменения, при этом воспринимают их как стабильные. Недостаточно четкие и ясные представления о себе в профессиональном будущем, возможном статусе и карьере. В то же время у студентов, видимо в силу особенностей возраста, плохо представляют возможные в будущем профессиональные неудачи.

Полученные результаты позволяют целенаправленно скорректировать учебный процесс в колледжах с учетом

психологической специфики направленности представлений учащихся о своем профессиональном будущем.

Список литературы

1. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале. Издание 2-е, испр. и доп. М.: ИП РАН, 2005. 332 с.
2. Гостев А.А. Психические образы: функции, методология. СПб.: СПбГУ, 2002. 251 с.
3. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986. 322 с.
4. Иванова О.В. Антиципирующая мотивация как условие профессионального становления студентов-менеджеров // Российский научный журнал. 2010. №2 (15). С. 194–202.
5. Комисарова, Л.Г., Миронова Т.Л. Психологические особенности личности студента колледжа // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. №4. С. 15–23.
6. Котовский В.В., Краснощеченко И.П. Профессиональный успех в представлениях студентов разных направлений подготовки: психологический и социально-психологический аспекты // Акмеология. 2014. №4 (52). С. 130–137.
7. Любимова Г.Ю. Представления психологов-старшекурсников о своей будущей профессии // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2002. №2. С. 64–72.
8. Песков В.П. Исследование взаимосвязи интегральных характеристик представления // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2015. Т.7. №3. С. 40–50. https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2015_n3/psyedu_2015_n3_peskov.pdf
9. Пугачева Е.В., Шептуха В.В. Пути и технологии формирования представлений о будущей профессиональной деятельности у студентов профессиональных образовательных организаций // Человеческий капитал. 2022. №3 (159). С. 153–161.
10. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб.: ПИТЕР, 2005. 479 с.
11. Шенцева Н.Н. Социально-психологические особенности мотивации достижения студентов колледжа. Сергиев Посад: СПГИ, 2006. 110 с.
12. Шептуха В.В. Гендерные аспекты представлений студентов колледжа о будущей профессиональной деятельности // Человеческий капитал. 2021. №1 (145). С. 160–169.

Об авторах:

ПОСОХОВА Анастасия Владиславовна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социальных наук Института технологий управления ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, г. Москва, пр-кт Вернадского, д. 78) e-mail: posohova@mirea.ru

ШЕПТУХА Вячеслав Владимирович – аспирант кафедры гуманитарных и социальных наук Института технологий управления ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, г. Москва, пр-кт Вернадского, д. 78), e-mail: w@stnd.ru

**PSYCHOLOGICAL FOCUS
REPRESENTATIONS OF COLLEGE STUDENTS
ABOUT FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES**

A.V. Posokhova, V.V. Sheptukha

RTU MIREA, Moscow

The article presents the results of an empirical study of the orientation of college students' ideas about their professional future. The study involved college students, grouped according to the level of academic performance - high and low academic performance. Psychological difficulties in the sphere of representations of students were noted, while the sphere of representations in students with a high level of progress was developed significantly more than in students with low progress. It has been established that college students, regardless of gender and academic performance, are dominated by utilitarian-pragmatic ideas, that is, images of material wealth, quality and standard of living that future professional activities can provide. Students have a good idea of future possible positive changes, while perceiving them as stable. Insufficiently clear and clear ideas about oneself in the professional future, possible status and career were revealed. Such characteristics of the orientation of representations as: priority attention, brightness, clarity, intensity, realism, stability, originality, controllability, impact on learning are analyzed.

Keywords: *college students, professional activity, images of ideas, ideas about the professional future, orientation of ideas.*

Принято в редакцию: 29.05.2023 г.
Подписано в печать: 13.06.2023 г.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.3(73)

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.076

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ
ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ
МОРТИМЕРА АДЛЕРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ**

Е.В. Астапенко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Раскрывается неэффективность школьного образования и предлагаются идеи по реформированию среднего и высшего образования США. Научная новизна состоит в обобщении и интерпретации педагогических идей Мортимера Адлера, актуальных на современном этапе развития образования. Обозначены эффективные пути развития качественного образования, одним из которых является осмысленное чтение лучших мировых литературных произведений.

***Ключевые слова:** Мортимер Адлер, педагогические ценности, неотоцизм, идеальный учитель, осмысленное чтение, стандартизированное тестирование, великие идеи, равенство, свобода, справедливость, истина, благо, красота*

Образование в России сегодня разворачивается от концепции экономики образования в сторону воспитания традиционных нравственных ценностей, особенно ценности культуры и самого человека как личности, способной влиять на развитие всех сфер жизни. Образование, совмещающее в себе воспитательную, ценностную, когнитивную и креативную компоненты, производит высокоинтеллектуальных личностей, которые создают материальные и духовные блага и тем самым улучшают качество нашей жизни. В последние три года Россия и мир испытывают перманентный стресс, связанный как с политическими и экономическими кризисами, так и с пандемиями и экологическими проблемами. Все эти вызовы отразились на сфере образования. Максим Братерский, доктор полит. наук, профессор факультета мировой экономики и мировой политики ВШЭ, на вопрос корреспондента Lenta.ru о том, как изменится мир после пандемии коронавируса, ответил, затронув и сферу образования: «Рынок образования становится глобальным, и у студента и его родителей возникает вопрос: брать онлайн-курсы от ВШЭ или от Гарварда? Раньше этого фактора не было, а теперь будет. <...> Мне представляется, что образование высокого качества, элитное, дистанционным не будет. Люди просто не будут платить деньги за Гарвард-онлайн» [5]. При всех

© Астапенко Е.В., 2023

преимущества онлайн-образования традиционные формы по-прежнему остаются востребованными, особенно благодаря живому общению с педагогом, которой и мотивирует, и побуждает обосновывать и аргументировать свою позицию.

Значимость хорошего образования возрастает. За качественное образование люди готовы платить деньги. А качество напрямую зависит от преподавателей и их компетенций. В эпоху клипового мышления особенно важно научить студентов концентрироваться на предмете, анализировать, интересоваться первоисточниками информации, вникать в суть проблемы. А для этого необходимо в первую очередь научиться осмысленному чтению. Роль учителя в судьбе ученика вновь доказывает свою ценность. М. Братерский подчёркивает важность преподавателя в процессе обучения: «Я не верю, что без живого общения с преподавателем получится что-то по-настоящему качественное. В онлайн можно и нужно перевести лекции, но не семинары и другие виды деятельности, где необходимо непосредственное общение» [5].

Обращение к философско-образовательной концепции Мортимера Адлера сегодня подтверждает первостепенность качественного образования. Будучи приверженцем теории неотолизма, учёный со своими последователями выделяют духовную составляющую воспитания из всех других образовательных целей. Если обобщить, то главными добродетелями в процессе образования и воспитания выступают «доброта, идеи гуманизма, правдивость, любовь к ближнему, альтруистическое самопожертвование» [4, с. 54]. Мортимер Адлер, как и его идейный учитель Роберт Хатчинз, критиковали прагматическое американское образование середины XX века, в котором почти не оставалось времени на изучение классических академических предметов. Но именно они направлены на всестороннее интеллектуальное развитие ребенка, на формирование способности мыслить. Несмотря на все учебные планы и стандарты образования, изучение лучших литературных произведений всех времен, по мнению М. Адлера, является главной задачей учебных заведений.

Интерес М. Адлера к педагогическим вопросам объясняется тем, что он начал преподавать в университете сразу после окончания колледжа. Будучи старшекурсником Колумбийского университета США, М. Адлер занимался на курсе General Honors («Общий курс для отличников»), на котором обсуждались содержание и смыслы великих книг всех времен и народов. Успешно окончив этот курс, М. Адлер продолжил преподавание популярного факультатива после завершения учебы в университете. Опыт работы изменил мировоззрение М. Адлера и перевернул устоявшиеся позиции педагога на суть преподавания и понимания того, о чем хочешь рассказать своим слушателям.

Основные педагогические ценности М. Адлер обосновал и сформулировал в своих книгах «How to Read a Book, A Guidance to Reading Great Books», 1966 (русская версия «Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений» (2011)); «How to Speak How to Listen», 1983 (русская версия «Искусство говорить и слушать», 2013) и «Six Great Ideas. Truth, Goodness, Beauty Ideas We Judge By Liberty, Equality, Justice Ideas We Act On», 1981 (русская версия «Шесть великих идей», 2015). М. Адлер выступает с критикой системы образования США, поскольку в школах не учат читать книги в широком смысле этого слова. За школьной партой ученики «прекращают движение» [1, с. 25]. Педагог констатирует, что именно школьное образование трансформирует нас таким образом, что мы становимся «людьми, не умеющими читать и получать от этого пользу и удовольствие» [1, с. 25]. Школьное обучение, по мнению М. Адлера, является лишь первым этапом получения образования, которое не прекращается с окончанием школы или колледжа. Человек часто сам пытается компенсировать недостаток знаний и навыков, в которых нуждается для реализации в профессиональной сфере и для саморазвития. Общеизвестно, что высшее образование в США на порядок качественнее среднего образования, но не всякий гражданин способен оплатить обучение в престижном университете. При этом если кого-то не удовлетворяет качество полученного образования, а «учебные заведения остаются такими, как сегодня, вряд ли поможет еще один диплом» [1, с. 25]. В школах США с середины XX века и по сей день мы наблюдаем изменения в школьных программах, когда важные предметы стали факультативными, а второстепенные вышли на первый план. Это произошло, когда обучающимся разрешили самостоятельно выбирать дисциплины, и завершился этот процесс «излишествами педоцентризма» [1, с. 82].

М. Адлер в своем труде «Как читать книги» разбирается в причинах несостоятельности американских школ и выдвигает свои идеи о том, как реформировать школьное образование в пользу его эффективности, как изменить профессиональную подготовку педагогов, чтобы улучшить качество подготовки подростков. В школах, по мнению М. Адлера, плохо учат детей писать и говорить. Почему английский язык, будучи обязательным предметом как в средней школе, так и в колледже, так плохо преподается? Почему преподаватели колледжей вынуждены заново проходить программу по английскому языку, несмотря на то что школьники должны были завершить ее и сдать итоговый экзамен? Педагог отмечает, что «экзаменационные работы этих студентов по другим предметам наглядно демонстрировали неимоверно корявый и бессвязный английский язык» [1, с. 69]. В качестве аргументов М. Адлер приводит данные о том, что большинство будущих докторов наук не в

состоянии писать диссертации не из-за плохо разработанной темы или недостатка эмпирического материала и проч., а потому, что не способны изложить результаты своих научных изысканий простым, грамотным и понятным английским языком. Преподаватели юридических факультетов часто сталкиваются с проблемой понимания ответов студентов, поскольку последние не могут ясно излагать юридические вопросы, не владеют терминами и не разбираются в формулировках. Итак, первая причина несостоятельности американских школ состоит в том, что педагоги не уделяют должного внимания вопросам развития письменной и устной речи обучающихся.

Вторая причина неудовлетворительной школьной подготовки заключается в том, что «в школе плохо учат не только писать и говорить, но и читать» [1, с. 70]. Вместо этого механически дают знания, без осмысления и межпредметных связей. Об основной задаче воспитывать и всесторонне развивать личности обучающихся речи не идет. Поэтому сдать экзамен на удовлетворительную оценку легко, если ты являешься любимчиком преподавателя и посещал его занятия, а значит, можешь продемонстрировать знания, полученные из лекций и практических занятий.

Логически выстраивается и третья причина несостоятельности американских школ, которая кроется в сути итоговых стандартизированных тестов. Более полувека назад на государственном уровне в США была внедрена система тестирования. Главные навыки, которые она проверяет, – чтение, арифметика и письмо. М. Адлер проанализировал результаты тестов и выявил, что подавляющее количество выпускников старшей школы «не владеют практическими навыками и при этом демонстрируют катастрофическое невежество» [1, с. 71]. Исследования М. Адлера показывают, что обучающиеся не имеют должной подготовки в области чтения и понимания прочитанного, умения анализировать и делать свои выводы о прочитанном материале. Неудивительно, поскольку в контенте заданий тестирования отсутствуют вопросы на понимание текстов. М. Адлер приводит аргумент о том, что среднестатистический молодой человек с трудом пытается выделить главную мысль прочитанного фрагмента текста или выписать ключевые моменты в дискуссии. Исследователь заключает, что развитие тинейджера приостанавливается на уровне ученика шестого класса.

Выявленные причины некачественного школьного образования в США позволили ученому сформулировать некоторые тезисы о том, какие задачи должны выполнять учителя в процессе освоения важнейших школьных дисциплин. В цикле гуманитарных предметов педагоги должны научить молодежь не только пересказывать тексты, но критиковать, отличать истинные мысли от ошибочных. В процессе обучения при умелой мотивационной поддержке обучающиеся научатся

доказывать собственные позиции, постепенно формулировать выводы, не спешить делать умозаключения, если нет достаточной информации.

При анализе содержания тестовых заданий М. Адлер обнаружил, что практически все задания подразумевают «припоминание» знаний, фактов, по сути, стандартизированное тестирование направлено на проверку памяти, а не способности мыслить, решать нестандартные задачи новыми способами. К сожалению, в американских школах не уделяется достаточно времени на изучение идейных смыслов лучших мировых литературных произведений, зато педагоги много времени тратят на «натаскивание» к сдаче итоговых тестов.

Неслучайно М. Адлер подчеркивает: «Я уверен – тот, кто плохо читает, не может хорошо читать. Кроме того, очень сомневаюсь, что неумеющий учиться способен учить» [1, с. 51]. Поскольку искусство учиться и искусство учить взаимосвязаны, то преподаватель должен планировать и визуализировать предстоящий процесс обучения как единое целое. «Как минимум он должен уметь читать то, что сам пишет, или слушать то, что сам говорит, так, будто тоже учится наравне со своими студентами. Если учителя не умеют учиться, они обречены на неудачу» [1, с. 70].

Четвертая причина несостоятельности школ, по мнению ученого, состоит в утрате школами важнейших дисциплин: грамматики, логики и риторики, поскольку именно «они управляют нашими действиями в процессе коммуникации» [1, с. 84]. Обращение к вышеупомянутым искусствам происходит на уроках скорее спорадически и только по желанию педагога. Учебный план не содержит эти предметы в разделе обязательных школьных дисциплин. В связи с этим М. Адлер предлагает идею об качественной программе образования: «Если бы можно было перечислить основы качественной программы образования, я бы сказал, что навыки коммуникации, делающие людей грамотными, – наша приоритетная обязанность в условиях демократического общества, которое напрямую зависит от грамотного электората» [1, с. 81].

М. Адлер заключает, что «искусство чтения и методика исследования – основные инструменты обучения и открытия нового. Именно поэтому они должны быть основной целью разумной системы образования». Педагог предлагает реформировать начальное образование в первую очередь, постепенно внося выверенные изменения во все уровни образования, включая высшее, «если мы хотим, чтобы к моменту вручения диплома бакалавра студент в полной мере владел искусством чтения и имел вкус к качественной литературе» [1, с. 89]. Активаторами реформ, как всегда, являются педагоги, которые должны пересмотреть свои методики. Каким образом необходимо построить свою педагогическую деятельность, чтобы воспитать мыслящих и

независимых молодых людей со сформированными нравственными и этическими ценностями?

Вся сфера деятельности учителя должна быть направлена на мотивацию студентов самим приобретать знания, интерпретировать факты, историю и понимать то, о чем они читают. Почему студенты не приучены осмысливать прочитанное? Укажем несколько важнейших причин. Во-первых, клиповое мышление не дает и нескольких секунд на осмысление увиденного и прочитанного. Количество информации в сети интернет и социальных сетях во много раз превышает способность человека «переварить» информационный поток и задуматься о причинах и деталях происходящего. Во-вторых, учителя не владеют достаточными навыками обучения аналитическому чтению и, следовательно, не способны качественно научить своих студентов понимать смыслы и идеи художественных и других текстов. В-третьих, в образовательных программах школ не обозначены задачи развивать герменевтические и аналитические способности. В-четвертых, привыкшие жить в эпоху консьюмеризма (потребления) обучающиеся имеют слабую мотивацию для приобретения знаний и характеризуются почти полным отсутствием стремления совершенствоваться и развиваться.

Повышение квалификации педагогов является мощным инструментом усовершенствования процесса преподавания и знакомства с новыми методиками, совмещающими в себе лучшие практики и новейшие информационные технологии. В идеале учитель нового поколения должен «обладать следующими личностными и профессиональными качествами: нравственность, умение мотивировать, аналитическое, критическое мышление, интеллектуализм, рефлексивные навыки, энтузиазм, умение объяснять, высшее профессиональное образование, умение планировать и достигать поставленные цели, владение интерактивными методиками преподавания» [4, с. 55].

Главные педагогические ценности образовательной концепции Мортимера Адлера выстроены вокруг личности учителя и могут быть обобщены в виде следующих основных положений.

Поскольку процесс обучения построен на объяснении нового материала, обсуждении, полемике и аргументации, то учителю прежде всего необходимо овладеть методикой убеждающей речи и научиться внимательно выслушивать собеседника. Каждый из нас может вспомнить школьного педагога (экстраверта), который, едва задав вопрос классу, в нетерпении начинает сам на него отвечать или перебивает ученика на полуслове, не давая ему сформулировать мысль и высказать свою позицию.

Важным качеством школьного учителя является умение преподнести себя учащимся компетентным, профессиональным педагогом, обладающим соответствующим характером. Кроме того,

чувство юмора учителя не только располагает к себе учеников, но и служит прекрасным средством начала дискуссии или введения нового материала.

Хороший школьный учитель восхищает своей грамотной речью, приятным тембром голоса, он мастер аргументации и обоснования любых концепций. Нередко учитель должен сопровождать свои мини-лекции риторическими вопросами, которые, будучи «сформулированными таким образом, что ответ выглядит для слушателей однозначным. В этом смысле они напоминают опущенные предпосылки в сокращенных доказательствах, которые можно не упоминать как общепринятые» [4, с. 51].

Поддерживать внимание аудитории всегда является задачей не из легких. Для этого приходится прибегать к четкому планированию лекций, чтобы учащиеся легко следили за ходом мыслей учителя. Каждый урок-объяснение должен иметь понятную структуру, последовательность и логику повествования.

При планировании дискуссий школьный учитель предусматривает активное обсуждение материала и поэтому имеет в запасе перечень вопросов, которые помогут затронуть все детали и идейные смыслы. На таких практических занятиях учитель должен использовать свои артистические способности, позволяющие включиться в процесс обсуждения. Умеренная эмоциональность придает занятию динамику и положительный настрой.

В старших классах школы, и особенно в университетах, студенты знакомятся со множеством абстрактных понятий, которые сложны для понимания. Чтобы познавательная мотивация не ослабевала, учителю приходится прибегать к дополнительным вспомогательным средствам при объяснении сложных научных концепций, абстрактных понятий и суждений. В ход идут как вербальные, так и невербальные средства: энергия, разные оттенки голоса, движения рук, головы, умеренная жестикация; богатый словарный запас, красивая речь.

Каждый педагог понимает, что повторение основных тезисов – важнейший инструмент усвоения материала. Поэтому учитель должен продумать, как преподнести одну и ту же мысль разными способами, на чем акцентировать внимание, чтобы донести ключевые моменты до каждого обучающегося. Хороший преподаватель знает, что «за тщательной и развернутой аргументацией, которая часто необходима, должно следовать краткое резюме – сокращенное изложение основной мысли в нескольких кратких и эффективных предложениях» [1, с. 65].

Особый интерес для раскрытия педагогических ценностей философско-образовательной концепции М. Адлера представляет собой еще одна книга – «Шесть великий идей» (2015) [3], в которой исследователь обобщил и обосновал важнейшие постулаты, не теряющие

свою актуальность сегодня. Переосмысление вечных идей, по мнению М. Адлера, представляет собой «своеобразный общечеловеческий лексикон взглядов» [3, с. 15]. Каким образом концепции «равенство», «свобода», «справедливость», «истина», «благо» и «красота» коррелируют с современной системой образования? Что мотивировало Мортимера Адлера выделить именно эти шесть идей из множества других непреходящих ценностей?

Именно эти идеи упоминаются в Декларации независимости (от 4 июля 1776 года), кроме концепта «красота». Во вводной части Конституции США (от 17 сентября 1787 года) обозначены цели государства, основанные на базовых идеях. Идея равенства соотносится с равенством образовательных возможностей ребенка; педагог стремится держаться с обучающимися на равных, он рассматривает ученика как субъекта образовательного процесса.

Идея свободы предполагает свободу выбора образовательного учреждения, профессии, своей судьбы. Идея справедливости играет значительную роль в образовательном процессе. Именно справедливое отношение к обучающимся, к оцениванию их академических успехов создает здоровую конкуренцию и мотивирует учиться. М. Адлер подчеркивает, что «понимание этих трех великих идей освещает нам путь ко многим другим философским концепциям, а именно: гражданин, конституция, демократия, семья, правление, закон, развитие, рабство, государство, тирания, насилие, война и мир, благосостояние» [3, с. 37]. Идея истины также значима в образовательном пространстве, поскольку в процессе обучения, взаимодействия учителя и обучающегося происходит поиск истины многих ключевых концептов и теорий. «Совместная интеллектуальная деятельность, построенная на принципах сотрудничества, уважения чужого мнения, позволяет учителю и учащимся приблизиться к сути вещей, найти истину, осмыслить опыт, воображение, язык, память религию и др.» [4, с. 153].

Идея блага заложена в саму сущность образования. Именно процесс образования на протяжении всей жизни создает как материальные, так и духовные блага. Через познание наук человек лучше понимает себя и окружающий его мир.

Красота во всех своих проявлениях необходима человеку. Важно научиться замечать красоту природы, нашего мира. Педагоги работают над тем, чтобы молодое поколение видело не только внешнюю, заметную красоту, но и внутреннюю. Для этого необходимо прививать вкус к хорошим книгам, знакомить с шедеврами мировой культуры, искусства и архитектуры. «Перейдя от сферы истины блага к идее красоты, мы должны лишь добавить, что образование приводит к формированию хорошего вкуса, который позволяет получать удовольствие от объектов, достойных восхищения» [3, с. 129]. Педагоги должны знакомить

обучающихся с разными проявлениями красоты и разными подходами к идее «красота», потому что понятие красоты является субъективным, зависит от культурных ценностей, воспитания человека, традиций и обычаев разных этносов и народностей.

Педагогическая практика и историческое развитие образования свидетельствуют о том, что не все великие мировые идеи в полной мере воплощаются. «Равенство образовательных возможностей до сих пор не реализовано на практике, но зато широко декларируется в средствах массовой информации и в документах нормативного характера» [4, с. 153]. Что касается доступа к качественному образованию в США, то его имеют только дети из обеспеченных семей. США, будучи одним из первых демократических государств, провозгласивших главными добродетелями свободу личности, свободу выбора, свободу слова, а также свободу возможностей для каждого гражданина страны, на практике нарушают свои принципы, о чем свидетельствуют многочисленные публикации в СМИ. Одной из миссий учителя сегодня является следование великим идеям и принципам и воспитание всесторонне развитых и уверенных в своем будущем молодых людей, которые будут передавать непреходящие нравственные ценности и подтверждать на практике важность великих мировых идей.

Обобщая педагогические взгляды Мортимера Адлера, важно отметить, что следующие ценности и идеи оказались актуальными в контексте современной образовательной политики: качественное среднее и высшее образование невозможно без непосредственного общения с учителем; профессиональная подготовка учителя должна включать овладение навыками аналитического чтения; навыки осмысленного чтения лучших литературных произведений и понимание прочитанного способствуют воспитанию высокоинтеллектуальных личностей и прививают нравственные и духовные ценности; реформирование школьного образования невозможно без пересмотра содержания базовых предметов, особенно дисциплин гуманитарного цикла; повышение квалификации учителей должно сочетать лучшие практики и инновационные интерактивные методики преподавания; следует пересмотреть методику преподавания английского языка, уделив особое внимание отработке навыков письменной и устной речи; развитие словарного запаса и красоты речи необходимо совместить с изучением хороших книг и их главных идей; учитель является проводником великих идей всех времен, а именно: равенство, свобода, справедливость, истина, благо и красота.

Список литературы

1. Адлер М. Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений / пер. с англ. Ларисы Плостак. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. 344 с.

2. Адлер М. Искусство говорить и слушать / пер. с англ. Ларисы Пlostак и Александра Анваера. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 256 с.
3. Адлер М. Шесть великий идей / пер. с англ. И. Айзятуповой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 256 с.
4. Астапенко Е.В. Идеал школьного учителя в трудах американских мыслителей XX – начала XXI века: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Астапенко Елена Владимировна. Тверь, 2019. 361 с.
5. От чувства тревожности мы обретаем свободу. Что придет на смену глобализации и каким станет человечество после пандемии коронавируса. URL: <https://lenta.ru/articles/2020/03/28/experts/> (дата обращения: 02.05.2023).

Об авторе:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: elenastap@gmail.com

**PEDAGOGICAL VALUES OF MORTIMER ADLER'S PHILOSOPHICAL
AND EDUCATIONAL CONCEPT
IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL POLICY**

E.V. Astapenko

Tver State University, Tver

The purpose of the article is to reveal the pedagogical values of Mortimer Adler's concept of education based on published works. The inefficiency of school education is revealed, and ideas are proposed for reforming secondary and higher education in the United States. Scientific novelty lies in the generalization and interpretation of the pedagogical ideas of the scientist, relevant at the present stage of development of education. As a result, effective ways for the development of quality education have been identified, one of which is meaningful reading of the best literary works.

Keywords: *Mortimer Adler, pedagogical values, neo-Thomism, ideal teacher, meaningful reading, standardized testing, great ideas, equality, freedom, justice, truth, goodness, beauty.*

Принято в редакцию: 11.05.2023 г.

Подписано в печать: 18.05.2023.

УДК 378.14

Doi: 10.26456/vtsped/2023.2.086

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Е.В. Борисова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

В исторической ретроспективе рассмотрены идеи и принципы К.Д. Ушинского, нашедшие отражение в современном учебно-воспитательном процессе технических вузов. Выделены основные задачи и направления отечественного образования: народность, преднамеренное воспитание, личностные качества, отражение реальности в обучении. Обсуждены особенности современного воспитательного процесса для инженерного образования. Представлены реализованные в практической деятельности вариации технологии сторителлинга в предметном обучении высшей математике.

***Ключевые слова:** научное наследие, преемственность, воспитание, информационная среда, инженерное образование.*

В России, согласно поручению президента, проводится активная работа по совершенствованию национальной системы высшего образования. Министр Валерий Фальков в своем выступлении обратил внимание, что «...перестройка инженерного образования должна рассматриваться как одна из важнейших задач ускоренного социально-экономического развития государства. При этом образовательный процесс должен удерживать баланс между фундаментальностью и применимостью знаний в условиях меняющихся задач на рынке труда» [17].

Проводимые преобразования перекликаются с идеями и принципами К.Д. Ушинского, сформулированными более 170 лет назад, но и сегодня, звучащими злободневно и актуально. Талантливый ученый и практик, исследуя педагогические проблемы, полтора века назад обозначил основную задачу государственного образования – воспитание гармоничного, всесторонне развитого, полноценного члена общества, готового к созидательной деятельности на благо Отчества. Особенно им подчеркивалась значимость национального взгляда в вопросах воспитания, подготовки кадров для народного хозяйства своей страны, приучения граждан страны к сознательному исполнению общественного долга. Константин Дмитриевич, анализируя немецкую, английскую, французскую педагогику, доказательно обосновал невозможность и пагубность ее механистического перенесения в систему российского образования.

© Борисова Е.В., 2023

Исследования российских социологов, проводимые на рубеже XXI века, констатируют у молодежи возрастание потребности в «быстрых» деньгах, деформацию взглядов на историческое прошлое, неуважительное отношение к традициям и нравственным ценностям; потребительское отношение к природным ресурсам своей страны. У них нет ощущения себя взрослыми, самостоятельными, ответственными людьми. В своем исследовании Д.В. Вилькеев отмечает, что «у школьников и студентов развивается нравственная глухота, равнодушие, теряется способность переживать акты сопричастности как к изучаемым на уроках явлениям, так и к явлениям жизни» [5, с. 72].

Ситуация противостояния в мире, связанные с ней санкции против российских предприятий и целых отраслей требуют не просто увеличения инженерного корпуса, но развития у выпускников креативности, усиления инновационной деятельности в создании производств, технологий, материалов, обеспечивающих настоящую, а, главное, будущую экономическую и политическую независимость Отечества. По словам Генри Форда, нужны инженеры, которые придумают и расскажут, как и какие машины будут востребованы завтра, а как делать их сегодня – он хорошо знает и сам [10]. Вузы, ориентированные на подготовку инженерно-технических кадров, особенно нуждаются в совершенствовании педагогических приемов воспитания гражданина и патриота, стратегически мыслящего в направлении устойчивого развития своей страны.

Цель исследования – показать, как идеи и принципы К.Д. Ушинского находят отражение в современной высшей школе, как возможно организовать в современных условиях учебно-воспитательный процесс в негуманитарных вузах с опорой на специальные дидактические условия, образовательные методики, что и определяет актуальность представленных результатов. Изучение педагогического наследия в новой реальности направлено на уточнение педагогического знания и установок в условиях обеспечения суверенности, устойчивого развития и высокого качества отечественного образования.

Теоретическую основу составили работы К.Д. Ушинского [6, 14, 15, 16], а также исследования российских и зарубежных ученых в областях теории мотивации в учебной деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н.Леонтьев), диагностики личностных качеств (Е.Ю. Цейтлина, J.B. Rotter); аксиологии (М. Вебер, В. Виндельбанд, А.В. Кирьякова); теории поколений (Н. Хоув, С.Ш. Евдокимова); проектного подхода (Дж. Дьюи, А.А. Вербицкий); личностно-ориентированного обучения (Н.А. Алексеев, В.В. Сериков). Анализ, сопоставление научных разработок и взглядов составляют методическую основу решения поставленной исследовательской задачи.

Экспоненциальный рост информации, расширяющей известные границы и продуцирующей новые знания, накладывает на учителя требование к фильтрации ее избыточности и отделения «зерен от плевел». Деятельность педагога, по мнению К.Д. Ушинского, более чем какая-либо, нуждается в постоянном вдохновении [13, с. 12]. В ней нет сиюминутных результатов, но есть опасность встать на путь простого механического транслирования знаний. От педагога, как ключевой фигуры в обучении, зависит процесс консолидации науки, воспитания, культуры. В значительной степени именно педагог определяет, каких людей для общества подготовит образовательная система, что в конечном счете определяет основные черты и скрепы этого общества, а также вектор его развития.

Идея народности в образовании является важным компонентом педагогических взглядов К.Д. Ушинского. В это понятие им вложено «своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими, природными условиями, ... возможность показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества» [13, с. 8]. Сегодня эти взгляды положены в основу обеспечения суверенности образования в России. Это было подчеркнуто в выступлении доктора исторических наук, профессора МГУ Сергея Перевезенцева: Россия всегда старалась у других брать все лучшее и... сделать это русским, национальным. Кроме того, нужно активно продвигать собственное понимание сути и содержания образования в другие страны, как это было в советские времена, когда мы широко делились со всем миром своими педагогическими достижениями, наработками, открытиями» [12].

Инженер – достаточно обобщенное понятие. Он занимается разработкой, созданием, внедрением, наладкой, программированием, исследованием механизмов. Эта уникальная деятельность соединяет в себе творческое и техническое направления. Жорес Алферов утверждал, что «погружение в среду университета способствует формированию научного стиля мышления, навыков организации умственной деятельности, призвания к избранной профессии, умения работать в коллективе на благо Отечества, способности к самообразованию и самовоспитанию» [1].

В научном наследии К.Д. Ушинского можно проследить разные задачи и направления отечественного образования и воспитания. Рассмотрим некоторые из них в исторической ретроспективе и сопоставлении с современностью.

Воспитание. Трактовка термина «воспитание» имеет для педагогической науки особое методологическое значение, так как смысл определяет объекты, цели, задачи, условия, содержание, технологии и

методики в повседневной работе преподавателя. С одной стороны, воспитание рассматривается как специфическая деятельность, проводимая системно и систематически, направленная на формирование целостной личности. С другой стороны, воспитание рассматривается как синоним социального формирования человека под воздействием разнообразных влияний общественной среды. Если эти влияния положительные – они рассматриваются как средства в воспитательных действиях, в противном случае – они должны преодолеваются при помощи целенаправленных усилий педагога и воспитанника.

К.Д. Ушинский «различал два понятия, обозначая их как преднамеренное и непреднамеренное воспитание, понимал их взаимосвязь и роль «преднамеренного» воспитания в становлении человека, как личности» [15, с. 14]. В его представлении воспитателями могут являться «семья, общество, народ, религия и язык, словом, природа и история в широком смысле этих понятий. И в этих влияниях, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренное воспитание со своим ученьем и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие» [15, с. 18]. Таким образом, системное и систематическое воспитание создает у личности нравственные барьеры, собственную позицию, внутреннюю активность для преодоления внешнего негативного влияния окружающего общества, формирует инструменты противостояния.

В отечественной системе инженерного образования вопросы воспитательного воздействия «отданы на откуп» общественным организациям и сетевым сообществам. Без должного внимания оставлен гражданский потенциал предметного обучения. Вместе с тем, разработка и реализация на практике специальных обстоятельств педагогического процесса, оптимально сочетающих научение и воспитание студентов, например, актуализация материалов лекций информацией гражданской направленности, включение метода проектного обучения с элементами проблемных задач из области «зеленой экономики», новых материалов и т.д., создают среду непреднамеренного воспитания. Преподавателям в учебных курсах следует отражать профессиональные аспекты, при этом не имеет значения, изучается дисциплина общенаучная или специальная. Ориентация на воспитание при изучении естественнонаучных и профессиональных дисциплин обеспечивают целостность процессов становления гражданина, формирует чувство гордости за достижения отечественных ученых, уважение к научному поиску. При изучении прикладных методов в математике нельзя обойти историю ее развития в послевоенные года прошлого столетия. Два наших современника, математики А.Н. Тихонов и А.А. Самарский, заложили основы и дали мощный импульс методам численного эксперимента в науке и технике,

совершив прорыв мировой значимости: «Для обеспечения беспилотного режима полета многоразовой системы «Энергия-Буран» от старта до приземления в указанном районе, требовалось специально разработанное математическое обеспечение. Академик А.П. Александров, президент Академии наук СССР в 1975–1986 гг., полагал, что решение всего круга задач потребует создания целого института и работы свыше полутора тысяч программистов. Однако, А.Н. Тихонов, используя разработанные им расчетные схемы и прием (впервые!) параллельных вычислений, обеспечил расчет траектории для последующего контроля и управления полетом «Бурана» всего десятком высококвалифицированных математиков, программистов, инженеров в достаточно сжатые сроки» [4, с. 133]. В век высоких технологий особенно востребованы нетривиально мыслящие специалисты, находящие решения в междисциплинарных подходах и методах. М.М. Зиновкина определяет *креативное образование* как «целенаправленное последовательное освоение передаваемых методологий и опыта творческой деятельности с формированием на этой основе собственного творческого опыта» [7].

Размышляя о реформировании народной школы изнутри, К.Д. Ушинский отмечал, что важно «заботиться не только об элементарном умственном развитии детей, но и о вооружении их нужными в повседневной деятельности знаниями и умениями, учитывая при этом специфику хозяйственной жизни разных районов страны. Не только научить арифметике или геометрии, но должно указать разнообразие применения этих знаний к делу» [15, с. 214]. Выводом из таких размышлений является установка педагогу о том, что важно убедить молодежь в ценности приобретения знаний, воспитать жажду познания неизведанного и привить желание к его практическому использованию.

Информационная реальность и личность. К.Д. Ушинский писал, что «перемена в направлении века требует, чтобы и образование юношества переменило свое направление» [14, с. 231]. Одним из элементов модернизации высшего образования в настоящее время является переход к персонализированному процессу в условиях развивающейся электронной информационно-образовательной среды вуза. В проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» обозначена цифровая трансформация образования, включающая развитие новых адаптивных, личностно-ориентированных, гибких образовательных программ. Соединение личностно-ориентированного подхода, рассматривающего студента как субъекта образовательной деятельности, с информационным, определяющим организацию учебной деятельности с применением цифровых технологий, предполагает интеграцию офлайн- и онлайн-форматов с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся.

В процессе своих исследований К.Д. Ушинский перечислял науки о человеке, названные им антропологическими. В них «излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, то есть человека, притом не в мечтательных, но в действительных явлениях» [16, с. 22]. Информация о личностных качествах студента дает возможности для прогноза его развития, анализ и рефлексия позволят варьировать образовательные траектории, моделировать их спектр, создавая комфортную среду для профессионального становления и личностного роста.

Создание информационно-аналитического комплекса как элемента системной организации, анализа и ведения динамической базы академических достижений каждого студента – это новая цифровая реальность в деятельности отделов менеджмента качества вузов. Цифровые технологии обеспечат возможность построения индивидуальных образовательных траекторий студентов, в которых будут комплексно сопрягаться личностные характеристики и многомерная оценка образовательных результатов.

Изучение психологических качеств обучающихся, которые оказывают влияние на их мыслительные и поведенческие процессы, составляет методологическую основу для педагогической деятельности, с позиции объяснения: как их использовать в воспитании и обучении. Согласно теории Г.У. Оллпорта, «существует некий принцип организации мотивов, склонностей, оценок, ощущений в единое целое», который он называл проприумом. «Над проприумом стоит познание самого себя, синтезирующее онтогенетические стадии и представляющее собой субъективную сторону "Я", осознающую "Я-объективное"» [11]. Если личность – "вершина" всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это "глубина" личности и субъекта» [11]. Личные свойства обеспечивают персональный ресурс специалиста для эффективного решения задач в профессиональной области.

При построении индивидуальной образовательной траектории студента следует учитывать его мотивацию и скорость восприятия информации. В свое время К.Д. Ушинский определил, что внимание бывает произвольным и непроизвольным. Непроизвольное внимание фокусируется внешней средой, навязанной ситуацией. В то время как произвольное контролируется субъектом, его сознанием и может регулироваться волевыми усилиями. Практикующие педагоги с большим опытом отмечают, что неумение обучающегося сосредоточиться, быть активно внимательным, часто оправдывается отсутствием способностей к учебной деятельности, либо к какому-то отдельному направлению (точным наукам, языкам и др.). На это

К.Д Ушинский отвечал: «В этом неуменье всего более виновата сама школа, потому что уметь не родится с человеком, а приобретается навыком. Вот почему нам кажется, что уметь учителя занять в свой урок всех учеников есть критериум учительского достоинства» [15, с. 217].

Продуманность содержания и организационных условий образовательной деятельности должны способствовать включению у студента и произвольного и непроизвольного внимания. Таким образом повысится эффективность восприятия нового знания, стимулируется процесс научения. Кроме того, удержание усилием воли произвольного внимания можно отнести к воспитательным факторам. «Внимание – единственные ворота, через которые сознательное знание, одно только плодотворное, может перейти в умственные способности ученика. Опираясь на непроизвольное внимание, нужно воспитывать внимание произвольное, которое дисциплинирует ребенка, приучает его к усидчивости и сосредоточенным занятиям» [15, с. 218].

У современной молодежи сформировалась привычка получать любую информацию мгновенно в Интернете, в социальных сетях, без усилий, просто введением запроса в поисковой строке. Как следствие, психологами отмечается мозаичность мыслительных образов и поверхностность суждений. Психические процессы получения и хранения информации у большинства современной молодежи не содержат элементов анализа, структурирования, вариаций воспроизведения. В них преобладают наглядность, подражание, последовательный поверхностный поиск, тиражирование копий образов, «мышление характеризуется как клиповое (отображение множества свойств объекта, без учета связей) и противопоставляется понятийному» [2, с. 178].

Распространение в вузах технологии сторителлинга (рассказывания историй) обусловлено рядом новых педагогических задач в условиях цифровой трансформации внешнего мира, а именно – передачей значительных объемов информации, повышением мотивации, развитием информационно-коммуникативных компетенций, возросшими требованиями к эргономичности информационных ресурсов и продуктов. На занятиях удержать внимание студентов к обсуждаемым вопросам, теоретическим и практическим положениям в рамках изучаемого учебного предмета, вызвать познавательный интерес возможно с «помощью внешних средств или же возбуждено его содержанием и удерживается на нем с помощью сознания» [13, с. 11]. С этой целью приводятся поучительные истории, занимательные факты, проводится исторический экскурс в биографии и научные проблемы. А. Адлер отмечает, что «самый надёжный способ увлечь человека некоторой деятельностью – подарить ему успех в ней.

Вместе с успехом придёт желание продолжать занятия» [3].

По данным исследования Высшей школы экономики, структура приёма в вузы в течение последних лет практически стабильна [9]. Это значит, что количество принятых первокурсников и соотношение долей поступивших с высокими, средними и низкими баллами ЕГЭ из года в год остаётся примерно на одном уровне. Но если на IT-программах интересы государства и абитуриентов сходятся – и на эти программы стремятся, как правило, сильные абитуриенты, то на ряде других направлений бюджетные места заполняют студенты с весьма посредственными, а то и откровенно низкими баллами. В списке направлений с самыми низкими баллами ЕГЭ нет ни одного гуманитарного. При этом направления, которые возглавляют антирейтинг («Сельское хозяйство», «Транспортные средства»), относятся к массовой подготовке инженерных кадров. Выбор таких «троечных» направлений вынужденный: абитуриенты не могут пройти на бюджетные места, а учиться платно не имеют возможности.

Для студентов, учитывая невысокий конкурс на массовые технические направления, высшая математика является в достаточной степени сложным предметом. Молодые люди не осознают, что это способ расширения их мировоззрения, кругозора, интеллектуальных и творческих способностей. С первых же занятий формируется предметная область с большим количеством новых понятий, определений. На первом курсе и/или в момент начала изучения дисциплины преподавателю важно оценить потенциал и личностные особенности обучающихся. Информация, аккумулируемая в информационно-аналитическом комплексе, даст основания для отбора и корректировки методик, определения уровней по дифференцированию заданий, глубины и скорости подачи лекционного материала, «включения» режима сотрудничества, помощи в адаптации к новой среде.

Методическим выходом для повышения внимания и мотивации является сторителлинг – как форма подачи информации с яркой эмоциональной окраской. Вариацией сторителлинга является внеаудиторная самостоятельная работа на предмет создания аналогий между абстрактными объектами (математическими понятиями), и действительностью с использованием текста литературного произведения.

С целью изучения математических понятий студентам первого курса был предложен информационный проект по литературной шутке – «Сказка о том, как три вектора один детерминант в нуль превратили» [8]. Целью проекта определено выявление и установка по тексту связи между математической терминологией и фамилиями ученых, внесших значительный вклад в развитие математики. Результатом выполнения

проекта стала таблица, содержащая сопоставление частей исходного текста и разъяснений математических абстракций.

Проект выполнялся несколькими группами студентов с различной результативностью. В целом выявлено и разобрано более 100 элементов, составляющих предложенный для исследования текст. Ниже приведен фрагмент одного из реализованных проектов. Авторы – студенты 1 курса факультета «Природопользования и инженерная экология» Н.Суворов и В. Морозова.

Таблица

Сопоставление литературного текста
и содержания математических понятий (фрагмент)

Выдержки из текста	Объяснение математического термина
Устроил правитель <u>Дивграда</u> великий <u>Тензор</u> IV <u>инвариантный</u> бал для дочери <u>Резольвенты</u>	<i>Divgra</i> – основные операции векторного анализа: <i>div</i> (дивергенция), <i>grad</i> (градиент), <i>Градиент</i> – вектор, указывающий направление наибольшего возрастания функции, значение которой меняется от одной точки скалярного поля к другой, а по модулю равен скорости роста этой величины в данном направлении. <i>Дивергенция</i> – дифференциальный оператор, отображающий векторное поле на скалярное, определяющий, меру расхождения входящего и исходящего из малой окрестности точки поля. <i>Тензор</i> – объект линейной алгебры, линейно преобразующий элементы одного линейного пространства в элементы другого. Частными случаями тензоров являются скаляры, векторы, билинейные формы и т. п.

Отметим, что открытием в ходе проделанной работы стало установление одного из авторов текста: капитана команды КВН Московского физико-технического института, впоследствии директора Института прикладной математики имени М.В. Келдыша, доктора физико-математических наук, член-корреспондента Российской академии наук Юрия Петровича Попова.

Вариант модели продуктивного обучения с использованием технологии «сторителлинг» даёт возможность повысить мотивацию обучающихся к изучению дисциплины, углубить понимание содержания, раскрыть межпредметные связи, показать направления развития знаний, поставить проблемные вопросы и создать базу для развития самостоятельности мышления в будущей профессиональной деятельности.

Кроме рассмотренных задач, К.Д. Ушинский обращал внимание на важность самообразования в течение всей жизни, то есть, предложил принцип непрерывности образовательного и воспитательного

процессов: «Вместе с привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу» [15, с. 359]. Эта идея явно предвосхитила современный тренд – «Lifelong learning».

В год 200-летнего юбилея К.Д. Ушинского мы с очевидностью можем сказать, что он «принадлежал к плеяде наиболее выдающихся педагогов, а влияние его идей сохраняется и поныне. Он стоял на переднем крае развития педагогической науки, впитал и критически переработал все положительное, что дали педагогика и психология XIX в.» [13, с. 17]. «Сделать как можно больше пользы своему Отечеству» [6], – это объединяющая мысль великого русского педагога для системы Российского образования. Поставленные им вопросы национального обучения, гражданского воспитания, всестороннего развития личности и сегодня сохраняют свое первостепенное значение. Качество инженерной подготовки проявляется в росте числа инновационных проектов, изобретений, рационализаторских решений. Оно воплощает лучшие черты национального творчества, индивидуальную креативность и глубокую преданность своей стране. Вдумчивое и бережное изучение научно-педагогического наследия позволит обобщить и распространить его положения на теорию и практику подготовки инженерных кадров для новой России.

Список литературы

1. Анисимова Н. «Детский сад» Жореса Алферова // Санкт-Петербургские ведомости. 2004. 27 ноября.
2. Барлас Т.В. Поколение «Z»: проблемы диалога в системе «преподаватель – студент» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 6 (814) С. 176–184.
3. Бадак Б.А. Использование технологии "сторителлинг" в преподавании математического анализа // Theoria. 2021. №4 (5). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n>
4. Борисова Е.В. Педагогические обстоятельства формирования гражданской идентичности студентов вуза //Интеграция науки и образования в академическом взаимодействии: материалы круглого стола 21 октября 2021 г. Воронеж: Изд.-полиграф. центр «Научная книга», 2021. с. 131–135.
5. Вилькеев Д. Формировать отношение к жизни через отношение к знаниям // Высшее образование в России. №9, 2004. С. 70–76.
6. Дневники К.Д.Ушинского. [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru>
7. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество: модульно-кодое учебное пособие. М.: МГИУ, 2007. 258 с.
8. Как три вектора один детерминант в нуль обратили/Паритетные издания. [Электронный ресурс] URL:<http://n-t.ru/ri/fz/fz611.htm>

9. Качество приема на направления и специальности высшего образования. [Электронный ресурс] <https://www.hse.ru/ege2022>
10. Малинецкий Г.Г. Инженерное образование России. Оптимистическая трагедия. [Электронный ресурс] URL: https://zavtra.ru/blogs/inzhenerное_образование_rossii_optimisticheskaya_tragediya?ysclid=liyoequini90195990
11. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / пер. с англ.; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
12. Перевезенцев С. Суверенная система образования»: что это может значить? [Электронный ресурс] <https://rusidea.org/250970362>
13. Пискунов А.И. К.Д. Ушинский – основоположник научной педагогики // Советская педагогика. 1974. № 2. С. 7–17.
14. Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. Т.1. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. 738 с.
15. Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. Т.2. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. 655 с.
16. Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. Т.8. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. 774 с.
17. Фальков В.: Перестройка высшего инженерного образования // minobrnauki.gov.ru [Электронный ресурс] <https://minobrnauki.gov.ru/novosti-ministerstva>

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, Тверь, наб. Афанасия Никитина, 22), e-mail: elenborisov@mail.ru

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF K.D. USHINSKY IN THE TRAINING OF ENGINEERING STAFF

E.V. Borisova

Tver State Technical University, Tver

In a historical retrospective, the ideas and principles of K.D. Ushinsky, which are reflected in the modern educational process of technical universities. The main tasks and directions of national education are singled out: nationality, deliberate education, personal qualities, reflection of reality in education. The features of the modern educational process for engineering education are discussed. Variations of the storytelling technology in the subject teaching of higher mathematics are presented, implemented in practice.

Keywords: *scientific heritage, continuity, education, information environment, engineering education.*

Принято в редакцию: 22.05.2023 г.

Подписано в печать: 26.05.2023 г.

УДК 372.8(091)

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.097

УЧЕБНИК И УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ.

А.А. Нестерова

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет»,
г. Ульяновск

На основе применения проблемно-хронологического метода исследования автором отражены особенности экологического просвещения 1991–2018 гг. в зеркале отечественной учебной литературы. Представлен обзор учебников, учебных пособий, энциклопедий, сборников экологических задач и иной учебной литературы, которая являлась средством экологического просвещения подрастающего поколения на рубеже XX–XXI вв. На основании предложенного обзора определены особенности эволюции содержания школьной учебной литературы экологической направленности как одного из компонентов экопросвещения, а также выявлены нерешённые проблемы, связанные с практикой её использования. Теория экологического просвещения дополнена представлениями об учебниках и учебной литературе, использовавшейся в образовательной практике российских школ с целью формирования экологической культуры учащихся. Результаты могут быть учтены при подготовке эколого-ориентированной литературы нового поколения, а также использованы в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов к решению задач экологического образования школьников.

Ключевые слова: *экологическое просвещение, экологическое образование школьников, учебник экологии, учебная литература по экологии.*

Важным направлением экологического просвещения школьников в 1991–2018 гг. являлось формальное образование (наряду с неформальным и информальным обучением), использовавшее в качестве одного из ключевых дидактических средств учебную литературу, ориентированную на сообщение природоведческих и экологических знаний, приобщение к экологическим ценностям, развитие экологического сознания. Начиная с первых этапов школьного обучения и до его окончания учащихся сопровождали учебники, учебные пособия, справочники, задачки, атласы, энциклопедии, которые открывали для них мир экологии и охраны природы.

С середины 1990-х гг. содержание экологического образования младших школьников раскрывалось на уроках интегрированного курса

© Нестерова А.А., 2023

«Окружающий мир». В это время несколькими авторскими коллективами были созданы учебно-методические комплексы, включавшие авторские программы, методические рекомендации для учителя, учебники и учебные пособия: «Мир и человек» (А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан), «Окружающий мир» (Н.Ф. Виноградова, Г.Г. Ивченкова, И.В. Потапов), «Природа и люди» (авт. З.А. Клепинина), «Зеленый дом» (А.А. Плешаков), «Окружающий мир» (О.Т. Поглазова, В.Д. Шилин). В той или иной мере вопросы экологии были встроены в содержание названных учебно-методических комплексов. В структуру комплекта З.А. Клепининой «Природа и люди» были включены учебники для 1–2-х классов «Я и мир вокруг» и для 3–4-х классов «Природоведение», сквозь которые проходили три сквозные содержательные линии – «Природа и экология», «Природа и труд», «Природа и здоровье» [13]. Выраженная экологическая направленность была свойственна курсу «Зеленый дом», разработанному А.А. Плешаковым и включавшему учебники «Мир вокруг нас» для 1–2 классов и «Природоведение» для 3–4-х классов [19]. В дополнение к учебникам «Природоведение» были разработаны факультативы «Экология для младших школьников» и «Планета загадок» (занимательные факты, гипотезы) и учебные материалы к ним: рабочие тетради, книга для чтения, разрезные альбомы-задачники; атлас-определитель и т.п. В целом в содержании упомянутой выше учебной литературы были отражены природный и социальный аспекты окружающего мира, что способствовало усвоению социоприродных связей и осознанию младшими школьниками места и роли человека в мире.

Среди первых отечественных учебников, открывавших мир экологии для школьников, был учебник «Основы экологии» для 9-го класса Н.М. Черновой, В.М. Галушина и В.М. Константинова [26], «Экология России» для 9–11-х классов Б.М. Миркина и Л.Г. Наумовой [17]. В 1995 году был опубликован учебник Е.А. Криксунова и В.В. Пасечника «Экология» для учащихся 10 (11) классов. Во введении к основному материалу раскрывались вопросы истории взаимоотношений человека и природы, а также возникновения науки «экология». Содержание учебника включало шесть глав, располагавшихся в определённой последовательности: «Организмы и среды их обитания», «Экология популяций», «Биотические взаимоотношения организмов», «Организация и функционирование сообществ», «Антропогенное воздействие на биосферу», «Окружающая среда и здоровье человека» [14]. Материалы, представленные авторами, способствовали формированию у старшеклассников целостной картины социоприродного мира и представлений о месте и роли человека в нём, раскрывали сложные взаимосвязи живых организмов между собой и с внешними факторами, расширяя и дополняя сведения из школьного

курса биологии. Впоследствии этот учебник перерабатывался, дополнялся и претерпел более 16 изданий, но оставался актуальным и востребованным. В Санкт-Петербурге в 1997 году были изданы учебные пособия С.В. Алексеева «Экология» для 9 класса и отдельно для 10–11-х классов, подготовленные в соответствии с содержанием проектов образовательных стандартов школьного экологического образования (федерального и регионального). Учебное пособие для 9-го класса включало два раздела – «Классическая экология» и «Основные научные направления современной экологии», а также приложения, содержавшие календарь событий в области экологии, словарь экологических терминов, отрывки из книги В.И. Вернадского «Научная мысль как планетное явление» и его статьи «Несколько слов о ноосфере», текст «Декларации Конференции Организации Объединенных Наций по окружающей среде и развитию» (Рио-де-Жанейро, 1992 г.) [2]. Учебное пособие для 10–11-х классов состояло из семи глав («Геоэкология», «Экология человека», «Экология города», «Промышленная экология», «Агроэкология», «Радиоэкология», «Мониторинг состояния окружающей среды») и приложений, включавших текст «Экологического манифеста» Н.Ф. Реймерса, отрывки из книги «Человеческие качества» А. Печчеи и словарь экологических терминов. Для закрепления учебного материала в конце каждой главы предусматривались вопросы, задания и практические работы, в ходе которых решались задачи, связанные с вовлечением школьников в экологическую деятельность [1].

1990-е гг. были временем создания разнообразной дополнительной учебной литературы. Например, одним из первых изданий экологического содержания было пособие для учащихся 5–7-х классов «Мы изучаем лес» под редакцией В.А. Самковой [18]. Задания для школьников, собранные в книге, были предназначены для выполнения в естественных условиях. Отдельное внимание авторы уделили правилам проведения экспериментов и наблюдений в живой природе. Кроме того, в пособии были собраны тексты, загадки, стихи, качественные иллюстрации, графики, таблицы, диаграммы, которые способствовали восприятию основного учебного материала. В 1993 году было опубликовано пособие «Изучаем водоемы: как исследовать озера и пруды», выполненное под редакцией Л.А. Коробейникова и Г.А. Воробьева, адресованное школьникам среднего и старшего возраста, для выполнения экологических заданий и практических работ по защите водоемов во время летних экологических практик, смен в лагерях и пр. [12]. В это же время вышел «Словарик юного эколога», подготовленный В.А. Масловым и Н.В. Бурнашевой [16], который представлял собой иллюстрированное справочное пособие и служил путеводителем по основным экологическим понятиям. Издание предназначалось юным

натуралистам, посещавшим кружки эколого-биологической направленности.

Учебное пособие «Экология. Мир вокруг меня», адресованное первоклассникам, было подготовлено в 1998 году В.Г. Рудским. Оно состояло из пяти разделов: «Где и как мы живём?», «Природа живая и неживая», «Растения», «Животные», «Природа в жизни людей». Позже в продолжение этого издания опубликованы учебные пособия для учащихся 2-го класса «Экология. Ритмы природы» и 3-го класса «Экология. Природные комплексы». В пособиях в занимательной манере описывались сезонные изменения в мире природы, особенности приспособления к ним живых организмов и т.д. Страницы издания были насыщены фотографиями, художественными иллюстрациями, что, учитывая возрастные особенности младших школьников, способствовало усвоению предлагавшихся их вниманию сведений.

Для учащихся 6–8 классов средней школы А.Т. Зверевым, Е.Г. Зверевой, В.А. Малинниковым и Н.П. Поновым был подготовлен сборник задач и упражнений по экологии, в котором классическая экология и проблемы природопользования были представлены языком математических расчетов и цифр, а предлагаемые авторами упражнения затрагивали различные аспекты сельскохозяйственного и промышленного природопользования, здоровья и окружающей среды, экологических катастроф и пр. Основной материал пособия предваряло введение, в котором излагался экологический манифест, образно описывающий существовавшие экологические проблемы и идеалы экологического поведения [10]. Широкое распространение в образовательной практике школ получило пособие для учащихся 10–11-х классов, подготовленное О.Н. Пономаревой «Задания и упражнения по экологии», в котором были представлены разноуровневые задания, направленные на усвоение знаний в области классической и социальной экологии, демографических и экологических проблем [20]. В 1998 году было опубликовано пособие для школьников «Практические занятия по экологии для учащихся IX класса», подготовленное И.Д. Зверевым, которое охватывало широкий круг вопросов для освоения на основе самостоятельного выполнения опытов, наблюдений, несложных расчетов, создания моделей и пр. Комплекс занятий был ориентирован на развитие у школьников умений объяснять конкретные экологические ситуации, проводить аналогии, делать сравнения, формулировать выводы [11].

В последнее десятилетие XX века на фундаменте научной литературы в области естествознания и экологии, природоведческих художественных рассказов отечественных и зарубежных авторов появилась эколого-ориентированная познавательная литература для детей. Несколько раз переиздавалась вышедшая ещё в 1970-х гг. серия

книг И.И. Акимовской «Мир животных», знакомившая с особенностями жизни млекопитающих, насекомых, птиц, рыб, беспозвоночных и т.д., энциклопедия «Я познаю мир». На книжных полках для детского чтения часто можно было встретить сборник Л.П. Симоновой «Ключи от природы, или Этические беседы по экологии» [23], пособие М.Х. Левитмана «Экология – предмет: интересно или нет» [15], книги О.М. Газиной «Экологическая азбука для детей: жизнь морей и океанов» [6], А.Н. Грешневикова «Экологический букварь» [7], Н.В. Добрецов (с соавторами) «Дневник юного эколога» [9] и многие другие.

К концу 1990-х годов задачи экологического просвещения подрастающего поколения помогала решать детская периодика, которая была представлена такими журналами, как «Свирелька», «Тошка и компания», «Винни-Пух и его друзья», «ГЕОлёнок», «Эти удивительные животные», «Филя», «Пульс природы», «Шишкин лес». Их основным содержанием были рассказы о растениях, животных, сказки, стихи, загадки, развивающие игры, кроссворды, раскраски, «самоделки», фотографии и рисунки читателей.

Несмотря на исключение предмета «Экология» из обязательной части федерального школьного учебного плана, в 2000-х годах издание специализированной учебной литературы продолжилось. Многие учебники и учебные пособия, опубликованные в 1990-х, дорабатывались и переиздавались с учётом происходивших в системе образования изменений, а в дополнение к ним стали выходить вспомогательные учебные и методические материалы. Издавалась учебная литература, направленная на углубленное изучение отдельных разделов экологии. Например, М.З. Фёдоровой, В.С. Кучменко и Г.А. Ворониной было подготовлено учебное пособие «Экология человека. Культура здоровья» для учащихся 8-х классов, предназначавшееся для изучения особенностей приспособления организма человека к различным экологическим условиям, влияния природных и антропогенных факторов на здоровье [25].

На протяжении 2000-х годов появлялись пособия, ориентированные на школьников, посещавших учреждения дополнительного экологического образования. Одним из ведущих издательских центров, публиковавших учебные и методические пособия по экологическому образованию, рабочие тетради, справочники, определители животных и растений для общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, была Московская городская станция юных натуралистов (ныне Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма). Учебные материалы разрабатывались ведущими специалистами станции, а к их рецензированию привлекались научные сотрудники профильных вузов и научно-исследовательских институтов.

На протяжении первого десятилетия XXI века разрабатывалась специальная учебная литература для углубленного изучения экологии и подготовки к предметным олимпиадам – например, сборники задач по различным разделам экологии В.М. Басова, Л.Н. Ердакова и О.И. Чернышовой и другие.

Выходила учебная литература, поднимавшая вопросы охраны природы. В частности, А.А. Могильнер и Е.Л. Яхонтовым в рамках одноименной программы помощи особо охраняемым природным территориям было подготовлено пособие «Усынови заказник», включавшее семь параграфов: «Программа помощи охраняемым территориям», «Геоботанические исследования», «Гидробиологические исследования», «Деревья-памятники», «Экологическая тропа», «Как помочь роднику и речке» и «Организация новых ООПТ». На страницах пособия можно было найти описание различных вариантов практических действий, направленных на сохранение первозданных заповедных территорий, методик их обследования и оценки состояния, а также рекомендации по организации новых особо охраняемых природных территорий [24].

В Москве, Санкт-Петербурге, Волгоградской, Ульяновской, Вологодской, Астраханской областях, в Красноярском, Ставропольском краях и во многих других регионах издавалась учебная литература для изучения экологии на основе краеведческого материала, а также рекомендации по работе с ними.

В 2000-х в школьной эколого-образовательной практике широко использовался жанр экологической сказки. Были изданы сборники авторских сказок Л.П. Молодовой, С.А. Ужеговой, Г.А. Фадеевой, Т.А. Шорыгиной и др. В экологических сказках заключалась достоверная научная информация, базировавшаяся на научных фактах или наблюдениях, которая предлагалась юным читателям в доступной занимательной форме.

К началу 2010-х школьное экологическое образование стало реализовываться на основе межпредметной модели, а введение в действие федеральных государственных образовательных стандартов общего образования фактически закрепило исключение предмета «Экология» из учебного плана. В образовательной практике некоторых школ вопросы экологии стали обсуждаться с детьми во время внеурочной деятельности. Это обусловило необходимость перестройки экологического образования с опорой на деятельностный подход, что предопределило появление учебников и учебной литературы нового поколения.

На протяжении 2010-х годов несколько раз дорабатывалась и переиздавалась линия учебной литературы по экологии, созданная в дополнение к систематическому курсу биологии 6–11-х классов

авторского коллектива под руководством профессора И.Н. Пономарёвой. В линейку входили учебные пособия «Экология растений» для 6-го класса (авторы А.М. Былова, Н.И. Шорина), «Экология животных» для 7-го класса (авторы В.Г. Бабенко, Д.В. Богомолов, С.П. Шаталова, А.О. Шубин), «Экология человека. Культура здоровья» для 8-го класса (авторы М.З. Фёдорова, В.С. Кучменко, Т.П. Лукина), «Биосфера и человечество» для 9-го класса (авторы И.М. Швец, Н.А. Добротина) и учебник «Экология» для 10–11-х классов (авторы Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова, С.В. Суматохин).

Н.М. Мамедовым и И.Т. Суравегиной был подготовлен и трижды переиздан учебник «Экология». Материал учебника был ориентирован на формирование представлений об экологии как о важнейшей теоретической основе перехода к устойчивому развитию, понимания жизни как уникального планетарного явления, связанного с космическими и земными процессами; а также содержание учебника и его методический аппарат способствовали развитию навыков гармоничного взаимодействия общества и природы с учётом научных, нравственных, эстетических норм. Основным принципом построения материала являлся принцип «от общего к частному и вновь к общему». В дополнение к учебнику предлагалась рабочая тетрадь, включавшая задания разного уровня сложности к каждому параграфу, которые школьники могли выполнить самостоятельно с опорой на текст учебника, дополнительную литературу, интернет-ресурсы.

Несколько раз переиздавалась серия учебных пособий В.А. Самковой «Экология. Природа. Человек. Культура», предназначенных для учащихся 5–7-х классов [22]. Эти пособия были разработаны в соответствии с обновлённой концепцией экологического образования в общеобразовательных учреждениях. Авторы высветили проблему истории развития отношения человека к природе сквозь призму науки, искусства и философии.

Ещё одно учебное пособие по экологии для 10–11-х классов было подготовлено М.В. Аргуновой, Д.В. Моргуном и Т.А. Плюсниковой; его содержание было ориентировано на решение задач, связанных с формированием у старшеклассников установок на экологически целесообразный, здоровый и безопасный образ жизни, рассмотрение социальных, экономических и экологических проблем, вопросов практической и природоохранной деятельности [3]. Особенностью учебника было акцентирование внимания на прикладных аспектах экологии: нормирование качества окружающей среды, экологическая сертификация, экологический менеджмент и пр.

С укреплением позиций школьного олимпиадного движения стала появляться эколого-ориентированная учебная литература, адресованная участникам олимпиад по экологии; среди них пособия Л.В. Поповой и

А.В. Куракова «Задания для олимпиад по экологии» [21], М.Е. Буковского «Экологические олимпиады для учащихся 9–11-х классов» [5] и многие другие.

Школьникам была доступна познавательная литература, чтение которой расширяло и углубляло экологический кругозор. Одним из таких изданий была книга С.Ю. Афонькина «Заповедники России: школьный путеводитель», повествовавшая об особо охраняемых природных территориях России, уникальных ландшафтах, видовом многообразии, особенностях экологических связей. Вместе с тем автор рассказывал о значимости общественной инициативы в деле создания заповедников [4].

Была опубликована книга Е.Н. Дзятковской «Эко-поколение / Наши экологические привычки», которая поднимала широкий спектр вопросов устойчивого развития природы и общества [8]. В частности, автор повествовал о 17 целях в области устойчивого развития, принятых в ООН; об особой роли России в формировании нового планетарного мышления. Основное содержание книги посвящено размышлению о шагах, которые необходимо было предпринять каждому, чтобы приблизить переход к новому «экомиру»: осознание глобального мира (Земля – общая среда для всех); не только знание запретов природы, но и следование им; действенное участие в спасении и сохранении природного и культурного разнообразия; умеренное потребление; распространение экологических знаний среди окружающих людей; следование «зелёным аксиомам» в любых жизненных ситуациях и др.

В России был накоплен значительный опыт создания учебной литературы, раскрывавшей вопросы экологии, охраны природы и особенностей взаимоотношений в системе «природа – человек – общество» для подрастающего поколения. Список учебников и другой учебной литературы, выросшей на традициях, которые были заложены С.В. Алексеевым, Н.Ф. Виноградовой, А.Т. Зверевым, З.А. Клепининой, Б.М. Миркиным, Л.Г. Наумовой, О.Н. Пономаревой в 1990-х гг., в первое десятилетие XXI века продолжил пополняться благодаря деятельности М.В. Аргуновой, В.М. Басова, Л.Н. Ердакова, В.И. Коробкина, Н.М. Мамедова, Л.В. Передельского, В.А. Самковой, И.Т. Суравегиной и многих других авторов. Приняв сложные вызовы, связанные с введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов и фактическим лишением школьного предмета «Экология» самостоятельности, разработчики учебной литературы и в тех непростых условиях искали возможные подходы к формированию экологической культуры детей и подростков средствами учебника.

На протяжении 1990–2010-х учебники и учебные пособия играли важную роль в решении стоящих перед школой эколого-просветительских задач. Учебной литературе экологического содержания было свойственно сочетание основного содержания в виде

текстов и иллюстраций (графиков, схем, таблиц, карт, фотографий и пр.) с комплексом заданий, направленных на его усвоение, что позволяло ей выполнять информативную, развивающую, систематизирующую, контролирующую и мотивирующую функции.

В последнее десятилетие XX века были созданы учебники и учебные пособия, разные по содержанию, ведущей концептуальной идее и педагогической композиции. Многие из них изначально подвергались критике и оставались невостребованными, некоторые позднее дорабатывались и переиздавались. Но с течением времени стало очевидным, что отечественный опыт создания учебной литературы экологической направленности, сложившийся в 1990-х, благотворно сказался на развитии системы экологического образования того периода и заложил основу для формирования экологической культуры подрастающего поколения в обозримой перспективе. Бесспорно, позитивным итогом в сфере создания отечественной учебной литературы по экологии в 1991–2018 годах являлась переориентация сугубо природоведческого образования, характерного для начала 1990-х, на собственно экологическое (включавшее биоэкологическое, социально-экологическое и прикладное направление) к началу 2000-х и попытки его трансформации в образование в интересах устойчивого развития к 2018 году.

Оставались и нерешённые проблемы:

- недостаточное использование возможностей, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами, для решения задач экологического образования учащихся, в том числе с применением учебной литературы: школьная образовательная практика не спешила вводить экологический компонент в содержание большинства учебных предметов или относилась к этому формально; просветительский потенциал внеурочной деятельности зачастую использовали для спортивно-оздоровительного, духовно-нравственного, социального, общеинтеллектуального и общекультурного развития школьников вне экологического контекста; формальный подход к реализации Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, проявлявшийся в ориентации образовательных организаций на достижение количественных показателей, но не на качественные изменения в личностном развитии каждого ученика;

- размытость целей экологического образования и неясность принципов их соотнесения с системой образовательных результатов освоения основных программ: нормативно декларировавшейся целью экологического образования являлось формирование экологической культуры личности, однако при соотнесении этой цели с личностными, образовательными и метапредметными результатами разработчики

программ учебных дисциплин могли по-разному интерпретировать целевые показатели её сформированности. Это приводило к тому, что авторы учебной литературы, следуя требованиям конкретной программы, ориентировались на субъективную, не всегда корректно выстроенную систему образовательных результатов;

- неопределённость научных подходов к отбору содержания экологического образования и образования в интересах устойчивого развития (тесно связано с предыдущим пунктом): отсутствие единой научно-педагогической позиции по ключевым вопросам дидактики в исследуемой области, разнообразие формулировок базовых понятий и их трактовок затрудняли структурирование учебного материала, определение его оптимального объёма и т.д. при подготовке учебников.

Таким образом, в зеркале учебника и учебной литературы, созданной на рубеже XX–XXI вв., отражались не только научные достижения в области экологического знания и особенности развития социально-экологической сферы того периода, но и нерешённые проблемы в сфере дидактики.

Список литературы

1. Алексеев С.В. Экология: учебное пособие для учащихся 10–11-х классов общеобразовательных учреждений разных видов. СПб.: СММО Пресс, 1997. 320 с.
2. Алексеев С.В. Экология: учебное пособие для учащихся 9-го класса общеобразовательных учреждений разных видов. СПб.: СММО Пресс, 1997. 320 с.
3. Аргунова М.В., Моргун Д.В., Плюснина Т.А. Экология. 10–11: учебное пособие для общеобразовательных организаций: базовый уровень. М.: Просвещение, 2017. 143 с.
4. Афонькин С.Ю. Заповедники России: школьный путеводитель: для сред. и ст. шк. возраста. СПб.: БКК, 2012. 80 с.
5. Буковский М.Е. Экологические олимпиады для учащихся 9–11 классов: методическое пособие. М.: АРКТИ, 2008. 92 с.
6. Газина О.М. Экологическая азбука для детей: жизнь морей и океанов. М.: Школьная пресса, 2000. 31 с.
7. Грешневиков А.Н. Экологический букварь. М.: ЭКОС-Информ, 1995. 73 с.
8. Дзятковская Е.Н. Эко-поколение. Иркутск, 2017. 48 с.
9. Добрецова Н.В., Добрецов С.В., Ситник Л.Р. Дневник юного эколога. М., 1999. 72 с.
10. Зверев А.Т., Зверева Е.Г., Малинников В.А. и др. Экология: сборник задач и упражнений для 6–8-х классов средней школы. М.: МИИГАиК, 1996. 200 с.
11. Зверев И.Д. Практические занятия по экологии для учащихся IX класса. М.: Просвещение, 1998. 75 с.
12. Изучаем водоемы: как исследовать озера и пруды / под ред. Л.А. Коробейниковой, Г.А. Воробьева. Вологда: Русь, 1994. 148 с.

13. Клепинина З.А. Что такое курс «Природа и люди»? // Начальная школа: плюс, минус. 1999. № 7. С. 10–14.
14. Криксунов Е.А., Пасечник В.В. Экология. 10 (11) класс: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М.: Дрофа, 1995. 240 с.
15. Левитман М.Х. Экология – предмет: интересно или нет? СПб., Союз, 1998. 80 с.
16. Маслов В.А., Бурнашева Н.В. Словарик юного эколога. М.: МосГорСЮН, 1993. 32 с.
17. Миркин М.Б., Наумова Л.Г. Экология России: учебник для 9-11-х кл. общеобразоват. школ. М.: АО «МДС», 1996. 271 с.
18. Мы изучаем лес / под ред. В.А. Самковой. М.: Экология и образование. 1993. 112 с.
19. Плешаков А.А. Зеленый дом: метод. пособие М.: Просвещение, 1997. 252 с.
20. Пономарева О.Н. Задания и упражнения по экологии: методическое пособие для учащихся 9–11-х кл. Пенза: Управление образования администрации Пензенской области, 1996. 151 с.
21. Попова Л.В., Кураков А.В. Задания для олимпиад по экологии: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во Московского ун-та, 2011. 95 с.
22. Самкова В.А., Шурхал Л.И. Экология. Природа. Человек. Культура. 6 класс: учебное пособие для 6-го класса общеобразовательных учреждений. М.: Академкнига/Учебник, 2010. 206 с.
23. Симонова Л.П. Ключи от природы, или Этические беседы по экологии: учеб.-метод. пособие для нач. шк.. М.: «Агар», 1997. 246 с.
24. Усынови заказник: Методическое пособие для юных защитников природы / Сост. А.А. Могильнер и Е.Л. Яхонтов. М.: Изд. Центра охраны дикой природы, 2006. 55 с.
25. Федорова М.З., Кучменко В.С., Воронина Г.А. Экология человека. Культура здоровья: учебное пособие для учащихся 8 кл. общеобразоват. учреждений. М., Вентана-Граф, 2006. 142 с.
26. Чернова Н.М., Галушин В.М., Константинов В.М. Основы экологии. М.: Просвещение, 1995. 239 с.

Об авторе:

НЕСТЕРОВА Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института непрерывного образования, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет» (432027, Ульяновск, ул. Северный Венец, 32); e-mail: a_saushkina@mail.ru

**TEXTBOOK AND EDUCATIONAL LITERATURE AS A MEANS
OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AT THE TURN
OF THE XX–XXI CENTURIES**

A.A. Nesterova

Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk

Based on the application of the problem-chronological method of research, the author reflects the features of environmental education in 1991-2018 in the mirror of domestic educational literature. The review of textbooks, textbooks, encyclopedias, collections of environmental problems and other educational literature, which was a means of environmental education of the younger generation at the turn of the XX-XXI centuries, is presented. On the basis of the proposed review, the features of the evolution of the content of school educational literature of an ecological orientation as one of the components of eco-education are determined, as well as unresolved problems related to the practice of its use are identified. The theory of environmental education is supplemented with ideas about textbooks and educational literature used in the educational practice of Russian schools in order to form the ecological culture of students. The results can be taken into account in the preparation of eco-oriented literature of the new generation, as well as used in the process of professional training of future teachers to solve the problems of environmental education of schoolchildren.

Keywords: *environmental education, environmental education of schoolchildren, textbook of ecology, educational literature on ecology.*

Принято в редакцию: 22.03.2023 г.

Подписано в печать: 22.05.2023 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК372.881.111.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.109

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ
ФОРМИРОВАНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У КИТАЙСКИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Ван Шисянь, Ю.А. Муравьев

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва

В данной статье проведен сопоставительный анализ китайских мобильных приложений, разработанных для заучивания английских слов. В работе выявлены основные трудности, проявляющиеся в овладении англоязычной лексикой при использовании данных средств обучения. Исследованы преимущества и недостатки различных мобильных технологий при аудиторном и самостоятельном формировании англоязычной лексической компетенции у китайских обучающихся. Авторы приходят к выводу, что, хотя использование универсальных мобильных языковых приложений делает процесс заучивания лексических единиц более увлекательным, автономным и эффективным, преподаватель иностранного языка обязан постоянно осуществлять мониторинг обучения лексике и корректировать программу обучения.

***Ключевые слова:** мобильные языковые приложения, англоязычная лексическая компетенция, заучивание лексических единиц, китайские обучающиеся.*

Введение

При освоении английского языка китайские обучающиеся часто сталкиваются со множеством трудностей, обусловленных ограниченностью словарного запаса. Лексика выступает как необходимый строительный материал языка, является важнейшим компонентом обучения всем видам речевой деятельности, в частности рецептивным и продуктивным.

Преподаватели иностранных языков во всем мире давно достигли единства мнений относительно значимости обладания богатым словарным запасом в изучении любых иностранных языков. Ведь знание обширного словарного запаса непосредственно влияет на успешное изложение точки зрения, а также проведение коммуникации. Как подчёркивал известный лингвист Д.А. Уилкинс, «выражать мысли без грамматики очень трудно, но без словарного запаса – вообще невозможно» [5, р. 4]. Не подлежит сомнению то, что обучение лексике также делает возможным применение коммуникативного подхода на более раннем этапе обучения иностранному языку.

Сегодня обучающиеся могут сделать скучный процесс заучивания лексических единиц увлекательным и эффективным с помощью мобильных технологий. Смартфоны стали неотъемлемой частью образовательного процесса для современного студента, а повсеместное распространение смартфонов в конце 2010-х гг. создало хорошую пользовательскую аппаратную базу для проведения мобильного обучения иностранным языкам как в аудиторном формате, так и в рамках самостоятельной работы. В эпоху информатизации универсальные мобильные языковые приложения предоставляют интересную методическую платформу для экспериментов преподавателя, являясь значимым элементом цифровой образовательной среды.

Методология исследования

Для достижения поставленной цели используются такие методы, как оценочно-описательный (дескриптивный) метод исследований, сравнительно-сопоставительный метод, системный анализ положительных и отрицательных сторон мобильных технологий в обучении [4].

Методологическая база работы

В настоящее время имеется ряд трудов российских и зарубежных ученых, посвященных мобильным технологиям в обучении: формированию лексических навыков в изучении иностранному языку при помощи игровых приемов (Н.С. Пронина, Ю.А. Молчанова [3]); методическим проблемам в использовании мобильного обучения (С.В. Титова и А.П. Авраменко [4], П.В. Сысоев [4]), вопросам, связанным с обучением иноязычной лексике (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин) [1].

Китайский исследователь Сунь Лулу обнаружила, что общими проблемами существующих мобильных приложений для работы со словарным запасом английского языка являются: отсутствие функций социального взаимодействия между пользователями и полноценных баз данных для различных категорий словарных знаний, низкое качество персонализации образовательных сервисов, а также недостаточный охват словарных ресурсов для чтения академической литературы [8].

Ли Сын и другие авторы обращают внимание на то, что обучение иностранным языкам с помощью мобильных технологий (Computer Assisted Language learning-CALL) имеет такие преимущества, как повсеместность, своевременное взаимодействие, частичная персонализация образовательного трека [2].

Чтобы выявить основные задачи преподавателя в области внедрения мобильных технологий, сначала обратимся к распространённым затруднениям, которые проявляются у китайских обучающихся при овладении и запоминании англоязычной лексики.

Во-первых, не зная безупречного произношения изучаемого слова, обучающиеся часто механически переписывали слово в тетрадь,

не выяснив особенностей произношения и способов употребления лексической единицы в различных контекстах.

Во-вторых, обучающиеся запоминали новые слова, но узнали только основное значение, не разобравшись в дополнительных, переносных или образных значениях лексики в текстах различных жанров.

В-третьих, обучающиеся игнорировали тот факт, что самым главным препятствием на пути освоения лексики является забывание, преодолеть которое можно только постоянно актуализируя лексику в устной и письменной речи.

Многие исследователи подчеркивают, что у языковых приложений имеется ряд преимуществ по сравнению с традиционным громоздким бумажными учебниками: персонализированный режим заучивания слов; мобильность и доступность учебных материалов; доступ к толкованию слов в разнообразных формах; механизмы заучивания наизусть слов в определенном контексте; запланированный рациональный механизм интервальных повторений, построенный на основе кривой забывания Эббингауза; наличие записей правильного произношения лексики в ходе запоминания слов; усиление интереса у обучающихся к дальнейшему изучению иностранного языка через систему уведомлений и игровых интерфейсов; доступность, оперативность и интерактивность повсеместного обучения (Ubiquitous Learning).

Языковые приложения, ориентированные на запоминание слов, включают в себя: а) визуальные, слуховые, ассоциативные программы; б) приложения для запоминания с использованием аффиксов и корней слов; в) ситуативные и игровые решения.

Рассмотрим основные категории таких программ.

Во-первых, проанализируем визуальные языковые приложения для запоминания слов. Как следует из названия, визуальные приложения разработаны по технике непосредственного восприятия зрением. Возьмём 百词斩 (Байцычжань) в качестве первого примера такого приложения (рис. 1).

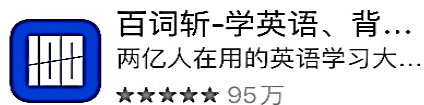


Рис 1. Приложение 百词斩 (Байцычжань)

百词斩 (Байцычжань) — это универсальное приложение для заучивания слов с помощью изображений, разработанное компанией 成都超有爱. Слово «чжань» в названии программы означает «рубить слова» (примерное значение – «зубрить», англ. «to cram»), которые

попадают обучающимся в различных контекстах, чтобы успешно преодолеть языковой барьер из-за словарного запаса.

Данное приложение является лидером программ для расширения словарного запаса не только среди школьников и студентов, но и для представителей других возрастных групп, которые хотят совершенствовать свой иностранный язык. Плюсом является то, что оно может быть использовано в автономном режиме без подключения к сети интернет.

Кроме того, приложение предоставляет обучающимся доступ к интересным иллюстрациям и примерам предложений для каждого слова, а затем предлагает четыре фотографии, среди которых пользователь подбирает подходящую для изучаемого слова. Визуализация лексики ускоряет её изучение, так как помогает связать слова с реальными ситуациями и контекстами, делая запоминание слов не скучным и эффективным. При первой загрузке пользователь может выбрать учебный режим в соответствии со своим уровнем иностранного языка.

Например, на рис. 2 показано, как интерфейс 百词斩(Байцзычжань) помогает пользователям запомнить слово «а poet» в первый раз. Понимая, что оно означает «поэт», пользователям не трудно сопоставить данное слово со второй фотографией, где изображен фрагмент известного стихотворения и его автора (Су Ши).

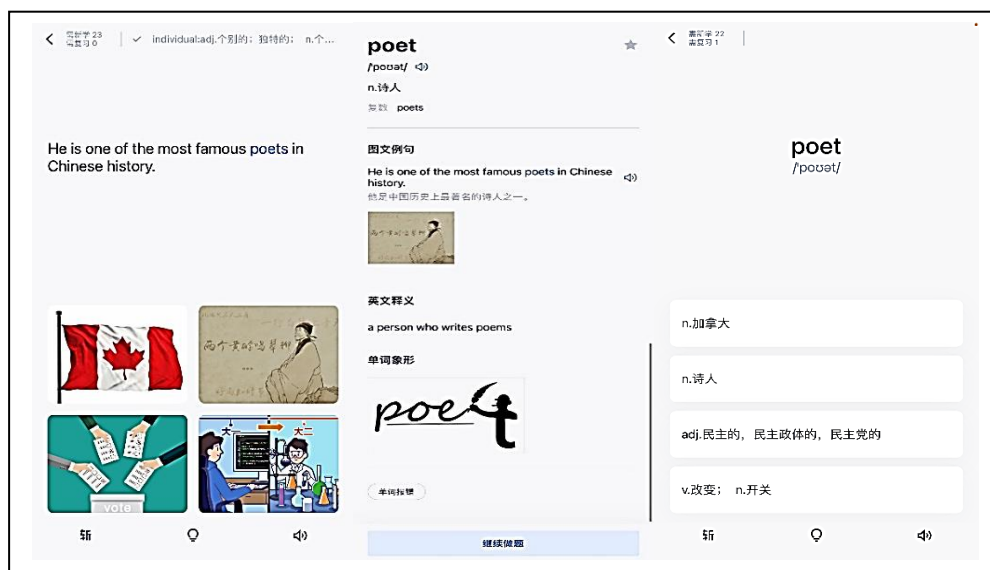


Рис. 2. Первичное заучивание новых слов

Алгоритм пояснений построен достаточно интуитивно. Если пользователь нажимает на второй рисунок, то возникает пояснительный интерфейс, где на верхней части под словом “poet” высвечивается американская транскрипция слова [ˈpɒət], а также доступно его

озвученное правильное произношение. Далее дается пример с соответствующей иллюстрацией и переводом на китайский язык, а также уточнение и пиктограмма для поддержки обучающегося (scaffolding). Затем автоматически появляется интерфейс, который позволяет пользователям выбрать соответствующее объяснение на китайском языке слова «poet». На этом пользователь заканчивает процесс запоминания слова poet и переходит на следующее слово.

Механизм повторения и запоминания в 百词斩 ((Байцычжань) организован циклично и включает проверку правописания (заполнения пропусков, сочетания слогов); упражнения на усвоение лексического значения слова (выбора соответствующего значения слова на китайском и наоборот); демонстрацию примеров предложений; мнемонической ассоциации слова по звуковому сходству и производных слов, омонимов (см. рис 3).

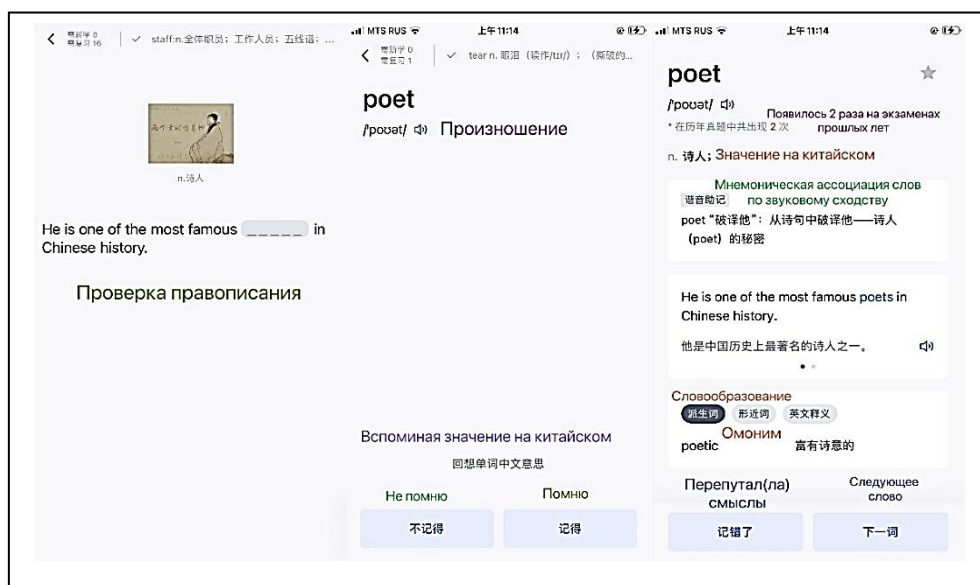


Рис. 3. Механизм повторения на примере слова «poet»
(пользовательский интерфейс)

Использованный метод «Пиктограмма» не только делает запоминание предлагаемых слов увлекательным, но и помогает создать более прочную ассоциацию у пользователей. Метод «строительных лесов» (scaffolding) делает запоминание слов в конкретной ситуации обучения более глубоким, благодаря визуализации. Как видно из рис. 4, веселый вид пиктограмм заставляет пользователей всегда ассоциировать слова с иллюстрациями, вызывает эмоции и развивает навык языковой догадки.

К примеру, слово «to punish» обозначает «наказывать кого за что-то». Разработчики рубрики «пиктографическая мнемоника»

выразительно описывают сцену, где человек шлёпает другого человека по затылку. На рис. 4 представлены веселые пиктографические изображения слов «imagine», «immune», «reporter», «pollution» и «film».



Рис. 4. Метод «Пиктограмма» с примерами

Кроме того, у 百词斩 (Байцычжань) богатая лексическая база данных, которая охватывает почти все экзаменационные глоссарии для средней школы, основных уровней обучения иностранному языку в КНР (в рамках национальной системы сертификационных уровней владения английским языком для китайских студентов), а также лексику для экзаменов на сертификаты IELTS/IELTS Academic, TOEFL, SAT, GMAT, GRE (Великобритания и США). Программа подходит для изучающих английский язык при подготовке к различным экзаменам, а также для визуалов, то есть, тех обучающихся, кто силён в зрительной сенсорной памяти. Такой наглядный метод отличается от механического заучивания по учебникам, является более эффективным, так как пользователь может установить мгновенную связь между словом и реальной бытовой ситуацией или контекстом употребления лексической единицы.

Вторая программа, которая повышает эффективность запоминания слов через визуализацию типового контекста лексических единиц, называется 不背 (Бубэй). В приложении представлены конкретные часто встречающиеся жизненные ситуации, чтобы обучающиеся погружались в языковую среду при заучивании лексики.

Процесс запоминания слов в приложении 不背 (Бубэй) происходит следующим образом: изучение в первый раз, исправление ошибок, повторное изучение после коррекции ошибок, просмотр примеров предложений и проверка правописания. Такой подход ускоряет запоминание путем многократного повторения одного и того же слова несколько раз за относительно короткий промежуток в рамках алгоритма программы.

Стоит отметить, что к словам в программе предлагаются различные варианты значений, в частности, основные и переносные значения в верхней части интерфейса. Каждое значение сопровождается фрагментами видеороликов из классических телесериалов, фильмов, и

выступлений TED знаменитых людей в англоязычных странах, популярных песен, где используется запоминаемое слово. Такая полнота доступного языкового материала – это серьезное методическое преимущество по сравнению со стандартной для многих приложений функцией повторения слов «механическим» голосом компьютера при нажатии на кнопку. Нажимая на заголовок, можно просмотреть контекст, что улучшает способность изучать английский язык в контексте конкретных языковых ситуаций. Данная методика ассоциации слова с реальными ситуациями задействует универсальное свойство памяти – выстраивать ассоциации с социальными контекстами коммуникации. Приложение 不背 (Бубэй) также предоставляет возможность запомнить слова в контекстах конкретных коммуникативных ситуаций.

К примеру, для прилагательного «traditional» дается прямое значение «традиционный» после элемента интерфейса, где указываются транскрипция, словосочетания с употреблением как самого слова traditional, так и словосочетаний с ним. Затем появляется ряд примеров предложений (рис. 5): *I am not saying we do not need hotels or traditional forms of authority.* (Взято из выступления TED); *Natural conditions influenced the traditional technique of ham making.* (Фрагмент роликов выхватывают из телепрограммы «Китай на кончике языка»); *In China, it's traditional to give coins in an envelope as tokens of good luck.* (Из документального фильма – «Открытие Китая: путешествие в поисках деликатесов»). Три сцены, простые для понимания, тематические и интересные, облегчают контекстуализацию словарной единицы.

Под примером на странице прилагается англоязычное объяснение: *traditional* – это прилагательное, которое обозначает следование старым идеям и методам, а не создание чего-то нового или иного.

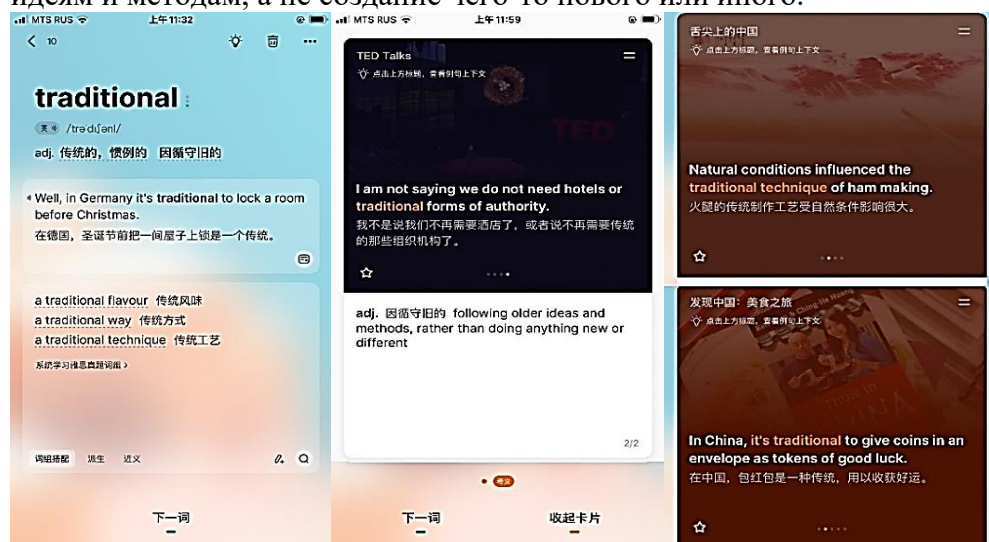


Рис. 5. Запоминание на примере слова *traditional* в app 不背(Бубэй)

Существует три универсальных средства обучения, помогающих пользователям запоминать слова в приложении Бубэй (不背) [7].

Первое – это морфема. Корни, префиксы и суффиксы слов в 不背 используются для анализа глубинного значения слов, а также для «мнемоники» или облегчения запоминания.


Второе – это словообразование и этимология. Пользователю предлагается исследовать этимологию слова и лексические заимствования, расширить лингвистический кругозор, увидеть связи между родственными корнями слов.

Третье – доступный в приложении известный словарь англоязычных дефиниций Collins, онлайн-версия которого имеет высокие рейтинги пользовательских оценок. Чтение большого количества английских определений может эффективно познакомить обучающихся с особенностями лингвострановедения и мышления носителей английского языка. Использование дефиниций на иностранном языке позволяет пользователям сразу видеть нормативное словоупотребление в английском синтаксисе. Кроме того, интеллектуальный механизм повторения разработан в соответствии с кривой забывания человека.


Кроме того, в приложении 不背 (Бубэй) достаточно продуманный интерфейс напоминаний: в программе есть только ежедневное уведомление для мониторинга прогресса в обучении.

В табл. 1 представлены основные китайские языковые приложения, доступные преподавателю для повышения эффективности обучения: визуальные, слуховые, ассоциативные, программы с использованием аффиксов и корней слов, ситуативные и игровые программы. Кроме вышеупомянутых преимуществ можно отметить следующие недостатки мобильных решений: отсутствие четкой классификации заданий (например, на задания для развития активного и пассивного словаря обучающихся); высокие требования к скорости мобильного интернета для эффективного использования; неточный или неполный учебный контент.

Таблица 1
Сопоставительный анализ различных китайских приложений для заучивания слов на английском языке

Приложения	Особенности	Преимущества	Недостатки
Визуальное 	1. Пользователь выбирает из четырёх вариантов соответствующую картинку к значению	1. Хорошая база лексики, есть англоязычное толкование (тезаурус)	1. Без картинки трудно вспомнить значение слов 2. Алгоритм повторяет только те слова, которые

百词斩	слов (есть визуализация)	2. Простой интерфейс	пройдены в предшествующий день
Слуховое  扇贝	После автоматического машинного озвучивания слов пользователь выбирает правильный ответ или получает подсказку	Слово дано в контекстах из вариантов экзаменационных заданий прошлых лет	Мало элементов геймификации
Ассоциативное  墨墨	1. Механизм повторения построен по кривой забывания Эббингауза; 2. Пользователь может сам установить максимальный объём слов за день 3. Не запоминаемые слова постоянно повторяются	База слов обширна	Слова случайно появляются, не улучшает произношение слов
Ситуативные 	Позволяет изучить слова в сочетании с конкретными ситуациями коммуникации	1. Содержит основное и переносные значения слов 2. Есть возможность проверять правильность транскрипции	1. Все значения отдельных слов не полностью охватывает 2. Объяснение корня является более надуманным
Игровое 	Запомнить слова увлекательным игровым способом	Есть интерфейс для геймификации изучения слов	Не даёт возможность узнать, как конкретно употреблять слова
Программы с использованием	Изучение на основе запоминания	Доступно удобство	Трудно понять нюансы и

аффиксов и корней слов 	аффиксов и корней слов.	запоминания семьи слов одновременно	контекст применения различных английских слов
---	-------------------------	---	--

В заключение приведем несколько рекомендаций для интеграции мобильных приложений в обучение иностранным языкам:

1. Преподавателям следует разумно использовать приложения для обучения лексике в соответствии с особенностями образовательного процесса в своем образовательном учреждении, а также учитывать, что на современном этапе мобильные приложения – это удобный вспомогательный (но не основной) инструмент обучения иностранным языкам.

2. При разработке методики применения мобильных приложений преподавателям необходимо учитывать преимущества и недостатки отдельных программ для изучения иностранного языка, а также связывать контент приложений с аудиторной языковой практикой, чтобы обучающиеся всегда были погружены в контекст.

3. Разработчики приложений должны адаптировать интерфейсы мобильных приложений для изучения иностранных языков к психологическим особенностям и ожиданиям обучающихся на современном этапе (геймификация, ясный интерфейс, доступные системные требования для смартфонов).

4. Особенно эффективны приложения, позволяющие добавлять функциональные языковые модули для расширения словарного запаса.

5. Преподаватель иностранного языка обязан постоянно осуществлять мониторинг обучения лексике и корректировать программу обучения.

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. Ли Сын, Гао Юань. Эмпирическое исследование эффективности преподавания иностранного языка с помощью мобильных технологий для усвоения лексики английского языка //Мир иностранных языков. 2016. № 04. С. 63–81.
3. Пронина Н.С., Молчанова Ю. А. Использование лексических игр на уроках английского языка в начальной школе// Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 1. С. 239–241.
4. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.

5. Титова С.В., Авраменко А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. 2013. № 1 С. 9–21.
6. Wilkins D.A. Second-language learning and teaching. London: Edward Arnold, 1974. 86 p.
7. 李彦敏, 王一妃. (2019). 大学生常用英语词汇学习 APP 的比较分析 [J]. 集美大学学报, 20(06), 53–58. <https://xuebaobangong.jmu.edu.cn/jkb/oa/pdfdown.aspx?Sid=20190606>
8. 孙璐璐. (2016). 基于移动学习环境的研究生英语词汇 APP 设计策略 [J]. 邢台学院学报, 31(04), 134–137. http://epub2.jd314.vip/kns/brief/Default_Result.aspx?code=SCDB

Об авторах:

ВАН Шисянь – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6); e-mail: 1042208094@pfur.ru; 1973274218@qq.com

МУРАВЬЕВ Юрий Александрович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.6); e-mail: muravyev-yua@rudn.ru

THE USE OF MOBILE TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF ENGLISH-LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE IN CHINESE STUDENTS

Wang Shixian, Yu.A. Muravyev

RUDN University, Moscow

The article analyzes Chinese mobile applications designed to memorize English words, reveals the main learning difficulties that are evident in mastering the English-language vocabulary, as well as a number of advantages and disadvantages of using mobile technologies in the formation of English-language lexical competence among Chinese students. The authors concludes that the use of universal mobile language applications to some extent makes the process of memorizing lexical units fascinating and effective, and the teacher is obliged to promote the teaching of vocabulary with the help of such instruments.

Keywords: *mobile language applications, English-language lexical competency, memorization of lexical units, Chinese learners.*

Принято в редакцию: 28.11.2022 г.

Подписано в печать: 24.05.2023 г.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО В ОПЫТЕ ПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.П. Цветкова¹, А.А. Марковская²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²МОУ СОШ №50, г. Тверь

Рассматриваются некоторые педагогические идеи К.Д. Ушинского о первоначальном обучении детей русскому языку. Анализируется опыт современных педагогов-практиков по обучению грамоте первоклассников через призму отражения этих идей. Приводятся примеры ошибок, возникающих при формировании первоначальных навыков письма и чтения, указываются их возможные причины и приемы по их исправлению.

Ключевые слова: педагогические идеи К.Д. Ушинского, обучение грамоте младших школьников, универсальные учебные действия, графические ошибки, ошибки чтения, методические приемы формирования навыков письма и чтения.

Проблема обучения грамоте детей младшего школьного возраста была и остается актуальной и одной из самых обсуждаемых в педагогическом сообществе. Прежде всего она связана с теми сложностями, которые возникают в процессе формирования первоначальных навыков письма и чтения (проявляется это в разных аспектах: физиологическом, психологическом, дидактико-методическом и др.). Кроме того, «не утихают споры относительно возрастного этапа обучения грамоте, выбора соответствующих подходов, способов и приемов обучения первоначальному чтению и письму, продолжительности периода обучения грамоте и др.» [6, с. 4].

Чтобы разобраться в причинах, вызывающих эти трудности, необходимо знать особенности развития данных навыков на разных этапах их формирования, понимать дидактические принципы, на которых базируется современная методика обучения, а также осознавать влияние процесса обучения грамоте на развитие личности обучающихся в целом. Следует признать, что несмотря на то, что курс «Обучение грамоте» входит в предмет «Русский язык» как начальный речевой курс письма и чтения с элементами родного языка, он часто рассматривается «как отдельный этап обучения, дающий определенные технические навыки, но учащиеся не подводятся к пониманию языка как важнейшего средства общения, и чтение и письмо не осмысливаются как виды речевой деятельности» [4, с. 39].

© Цветкова С.П.,

Марковская А.А., 2023

В соответствии с ФГОС НОО, на этапе начального обучения русскому языку обучающиеся должны освоить метапредметные универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные УУД), которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [8]. Одной из таких составляющих является овладение навыком грамотной письменной речи. При этом модернизация современного образования, поиск и внедрение новых концептуальных подходов не отрицают предыдущий педагогический и методологический опыт, учитывает развивающий потенциал педагогического наследия.

История отечественного образования, в частности, в области обучения русскому языку, связана с трудами великого русского педагога Константина Дмитриевича Ушинского и с его не перестающих быть актуальными методологическими принципами обучения детей младшего школьного возраста, так как «по глубине проникновения в сущность процессов обучения, <...> по силе влияния на последующее развитие педагогической мысли, по степени научной обоснованности его концепция не имеет себе равных» [3, с. 3].

Разработанный им аналитико-синтетический метод положен в основу всей последующей организации процесса формирования первоначальных навыков письма и чтения применительно не только к русскому языку, но и другим языкам, имеющим фонемную основу. Сам К.Д. Ушинский называл свой метод «звуковой методой», суть которой состоит в том, чтобы постепенно приучить детей к отчетливому произношению звуков; к отысканию отдельного звука в слове; «приучить и глаз, и руку, и слух, и язык, и внимание дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писанные и печатные» [11, с. 382].

В соответствии с ФГОС в структуре современного обучения чтению и письму выделяются три этапа. Первый – это добукварный, который делится на две ступени: безбуквенную и изучение пяти букв, обозначающих гласные звуки. Следующий этап – букварный: изучение согласных звуков и обозначающих их букв, гласных букв *е, ё, ю, я*, обозначающих в определённых позициях два звука, а также *ъ* и *ь*. Наконец, в послебукварный период закрепляются навыки чтения и письма [2]. Эта этапность – не что иное, как реализация идей К.Д. Ушинского. Он описал систему постепенного формирования данных навыков, исходя из целей преподавания родного языка: «во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, т. е. грамматические его законы в их логической системе» [12, с. 159–160]. Первоначальное обучение отечественному

языку, – писал педагог, – разделяется на три совместно идущие занятия: 1) наглядное обучение, 2) подготовительные упражнения в письме и 3) звуковые упражнения, приготовляющие к чтению [11, с. с. 360]. Анализ современного методического опыта и опыта педагогов-практиков показал, что дидактические принципы К.Д. Ушинского в этом направлении не только не устаревают, но и развиваются, наполняются новыми образовательными смыслами, включаются в парадигму знаний об актуальных процессах, происходящих в русском языке в XXI-ом веке. Приведём некоторые примеры.

Одним из важнейших навыков в период обучения грамоте является овладение графическим действием. Формирование этого навыка, по мнению современных педагогов, продолжает оставаться важнейшей задачей обучения первоклассников, так как на основе этого действия у обучающихся постепенно развиваются навыки самостоятельного чтения и письма, «без которых невозможно дальнейшее полноценное их обучение» [5, с. 176]. При этом отмечаются общие проблемы в формировании графического действия, а именно:

1) неправильное формирование у младших школьников первоначального представления об основных единицах русского языка (звука, слова, словосочетания, предложения, текста);

2) недостаточное владение технологией начертания письменных букв и их соединений в слогах, словах и предложениях;

3) неточное понимание слогового принципа русской графики и принятых в ней правил обозначения твердости-мягкости согласных и передач на письме звука [й'] и др. [5, с. 177].

Наш практический опыт подтверждает эти суждения. Приведём примеры наиболее типичных графических ошибок у первоклассников: изменение формы и размера буквы; нарушение наклона; ошибки, связанные с нарушением пропорций: вертикальных – неодинаковая высота букв или их частей; горизонтальных – неодинаковая ширина букв и их элементов; неправильное соединение букв; отсутствие связности письма. Особенно часто встречаются ошибки недописывания или смещения элементов букв, а также наличие лишних элементов. У некоторых первоклассников наблюдаются трудности при переходе от прописей к тетради: неравномерно расставляют слова на строке; пишут буквы слишком размашисто или слишком узко; не выдерживают нужную высоту букв (слишком крупно или слишком мелко) не соблюдают расположение букв по линии строки и др. (рис. 1)

Если говорить об ошибках, которые допускают первоклассники при чтении, то наиболее распространёнными являются ошибки зрительного восприятия, смысловые ошибки и интонационные ошибки. Обратим внимание в данной статье на первый тип ошибок, а именно: на замену окончаний слов или их искажение, перестановку букв (слогов),

неоправданные повторы слогов, орфографическое чтение, невнимательность к пробелам между словами и др. (рис. 1).

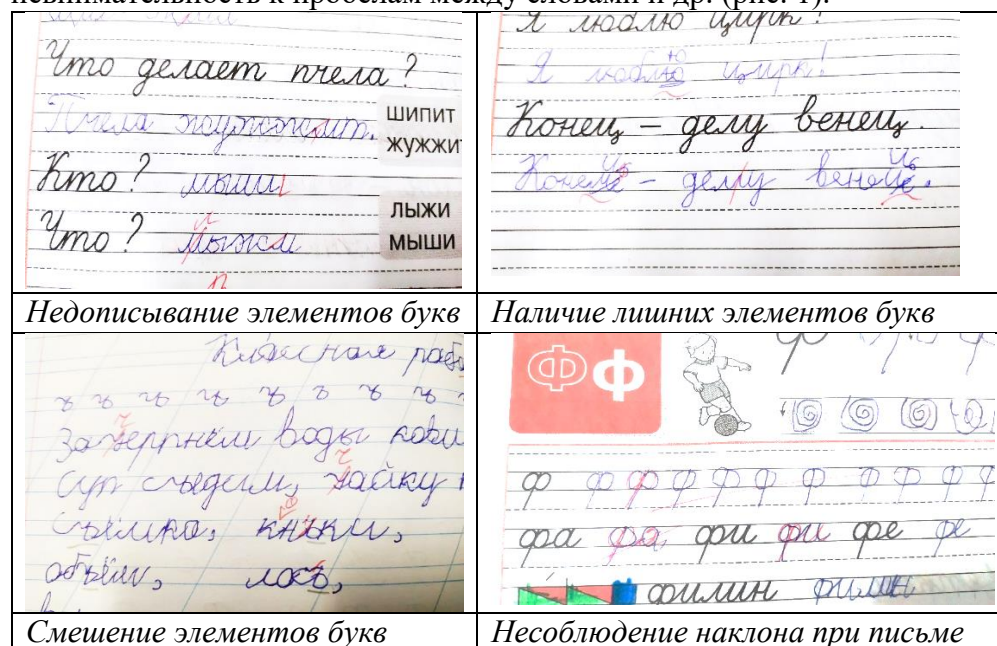


Рис. 1. Примеры графических ошибок в письменных работах обучающихся первого класса

Как правило, эти ошибки связаны с несколькими причинами. Прежде всего, с несформированностью у обучающихся чётких, дифференцированных зрительно-двигательных навыков, с возрастными особенностями недосформированности зрительного восприятия графического облика слов, а также недостаточным опытом письма и чтения. Также обучающимися ещё недостаточно усвоен звукобуквенный анализ слов, что может свидетельствовать о недосформированности фонематического восприятия. [9, с. 76–77]. Кроме того, по нашему мнению, первоклассники испытывают определённые трудности в том числе из-за того, что многими из них не был освоен печатный вариант алфавита на предыдущем, дошкольном этапе обучения. Мы в своей практике постоянно акцентируем внимание обучающихся на графических недочётах, применяем метод ошибочного письма, когда дети сами находят ошибки в написании текста и исправляют их. Обращаясь к наследию К.Д. Ушинского, следует еще раз отметить, что он в своих работах, посвященных первоначальному обучению грамоте, обращал особое внимание на ошибки письма: «дитя, чем долее пишет неправильно, тем труднее потом отвыкает от ошибок», а потому необходимо «с первых же годов учения приучить ребенка к ясному пониманию письменной и печатной речи или совершенному и точному пониманию условных знаков письма и печати» [11, с. 443].

Для современных педагогов по-прежнему актуальной задачей является задача выбора методов и приёмов, способствующих развитию навыков письма и чтения как базового компонента для формирования необходимых УУД. Так, большинство педагогов сходятся во мнении, что с первых дней обучения ребенка в школе необходимо реализовывать системно-деятельностный подход, на основе которого выполнение и усвоение различных действий превращается в учебно-познавательный процесс и формируются предметные и метапредметные УУД [7, с. 37]. Например, предлагается способ постановки учебных лингвистических задач через введение проблемных вопросов. Так, при изучении темы «Отличительные признаки гласных и согласных звуков и букв» первоклассники учатся находить ответы на такие вопросы: «Как на графической схеме показать, что гласные и согласные звуки отличаются друг от друга? Как вы думаете, можно ли прочитать слово, если в нём есть только согласные (гласные) буквы? Как изменится значение слова, если заменить всего один звук или букву?» Не случайно К.Д. Ушинский считал вопросы главным инструментом развития «пытливого ума»: его «Родное слово» отражает эту идею – оно состоит из текстов для чтения, смысловых и грамматических вопросов, а также логических задач [10]. Мы согласны с мнением тех педагогов, которые утверждают, что именно благодаря поиску ответов на учебные вопросы «первоклассники незаметно для них самих вовлекаются в исследовательскую деятельность», кроме того, так формируются познавательные универсальные действия, связанные с умственными операциями анализа и сравнения [7, с. 38].

Результатом формирования познавательных универсальных учебных действий являются также такие умения, как умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий и умение использовать знаково-символические средства для решения учебных задач в процессе обучения грамоте. Для достижения этих целей мы используем модель-апликацию «звукобуквенная лента», она используется для проведения звукобуквенного и звуко-слогового анализа. Суть работы с данной моделью состоит в том, что по мере изучения русского алфавита обучающиеся прикрепляют на основу (сделана из прочного пластика) не только букву, но и аппликации изображений тех предметов, в названии которых есть данная буква, причем в разных позициях: в начале, середине и конце слова: Лимон, ябЛоко, осёл и т.п. Мы поддерживаем мнение тех педагогов, которые считают, что аналитическая работа со схемами-моделями может проводиться по двум направлениям: осуществляться как соотнесение звучащей речи с готовой схемой-моделью, так и моделирование предложения, слова, его звуко-слогового состава, самостоятельное составление схемы [1].

Актуальным и методически востребованным является также подход к обучению грамоте на коммуникативно-познавательной основе. Например, при ознакомлении первоклассников с письменной речью даются адаптированные сведения о ее предыстории, которая помогает осознать, как письменная речь влияет на процесс общения, понять, как используются различные способы и средства общения: рисунки, жесты, символы и знаки. В своей практике мы тоже используем подобные задания, например, изучаем простейшие формы пиктографического письма. Мы считаем, что разнообразные символы, используемые в ситуациях общения, хорошо воспринимаются первоклассниками (даже на добукварном этапе). Они выступают в качестве «посредников, средств общения и познания окружающего мира», то есть, изучение письменной речи становится мотивированным [4, с. 40]. И этот методологический подход вновь доказывает, что идеи К.Д. Ушинского актуальны и сегодня, ведь он писал, что лучшее средство для развития дара слова есть «наглядность того предмета, о котором учащийся говорит или пишет, <...> предмет, стоящий перед глазами ученика или сильно врезающийся в его память, сам собой, без посредства чужого слова, пробуждает в учащемся мысль, исправляет ее, если она ошибочна, дополняет, если она не полна, приводит ее в естественную, т. е. правильную, систему» [12, с. 162].

Нам импонируют педагогические советы К.Д. Ушинского о том, как важно учить детей родному языку с привлечением фольклорных текстов: в его «Родном слове» есть и пословицы, и поговорки, и потешки, и загадки и др. [10]. В своей практике, например, при ознакомлении с такими понятиями, как «язык» и «речь», мы используем тексты пословиц и поговорок: *Языком не торопись, а делом не ленись; Язык и то поведает, что голова не ведает; Язык мал, да горами качает* и др. При этом мы обязательно рассуждаем над смыслом пословиц, вспоминаем ситуации из реальной жизни, когда так говорится, и почему. Используем мы в процессе обучения грамоте и тексты загадок: метаграммы (замена букв ведёт к изменению значения слова), анаграммы (при обратном чтении или при перестановке букв, слогов получается новое слово), логогрифы (слова меняют своё значение, если убрать или добавить букву). Приведем примеры:

Виды загадок	Примеры загадок
Метаграммы	С «Ч» над морем я летаю, С «Г» в машинах я бываю (чайка – гайка)
Анаграммы	Легко дыша в моей тени, меня ты летом часто хвалишь, Но буквы переставь мои – и целый лес ты мною свалишь (липа – пила)
Логогрифы	Известное я блюдо. Но лишь прибавишь «М», Летать, жужжать я буду, надоедая всем (уха – муха)

На наш взгляд, загадки являются своеобразными лингвистическими задачами, влияют на разностороннее развитие школьников, способствуют формированию операционально важных мыслительных способностей, таких, как абстрагирование, сравнение, обобщение и др. По словам К.Д. Ушинского, загадки нужны для того, чтобы «доставить уму ребенка полезное упражнение» [11, с. 394].

В заключение мы хотим ещё раз отметить, что педагогические идеи К.Д. Ушинского не перестают быть актуальными, их образовательный потенциал по достоинству ценится и приумножается в современной системе начального образования, в том числе при обучении грамоте. «Чем меньше возраст учеников, – писал педагог, – над образованием которых трудится воспитатель, тем больше требуется от него педагогических знаний» [11, с. 400]. Именно в языке великий педагог видел ту живую связь, которая соединяет прошлые, настоящие и будущие поколения в единое целое. На наш взгляд, это – тот фундамент, который и сегодня обеспечивает соблюдение принципов непрерывности и преемственности образования.

Список литературы

1. Доронина Н.Г. Применение схем-моделей на уроках обучения грамоте: методическая разработка по чтению (1 класс). URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2012/06/28/primenenie-skhem-modeley-na-urokakh-obucheniya-gramote> (дата обращения: 15.02.23).
2. Горецкий В. Г. Белянкова Н. М. Обучение грамоте: методическое пособие с поурочными разработками. 1 класс: учеб. пособие для общеобразоват. Организаций. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 2017. 301 с.
3. Гусейнов А.З., Турчин Г.Д. К.Д. Ушинский – учитель российских учителей: учебное пособие. Саратов, 2015. 52 с.
4. Климанова Л.Ф. Обучение грамоте на коммуникативно-познавательной основе // Начальная школа. 2013. № 9. С. 38–44.
5. Колесова А.Е. Проблемы и перспективы обучения грамоте на начальных ступенях всесторонне гармоничного развития младших школьников // Педагогический опыт: теория, методика, практика. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2014. №1. С. 176–177.
6. Коробова А.В. Обучение первоклассников грамоте на основе формирования графического действия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2004. 24 с.
7. Кузьменко Н.С., Янюшкина О.М. Формирование универсальных учебных действий у первоклассников в период обучения грамоте // Начальная школа. 2014. № 8. С. 37–41.
8. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100).

9. Прокудин И.Б. К вопросу о графических ошибках в письме младших школьников // VI Державинские чтения: Молодые ученые, аспиранты. Тамбов: ТГУ, 2001. 141, [1] с.: ил.; 29 см. (Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки). С. 76–78.
10. Ушинский К.Д. Родное слово. Собрание сочинений: в 11 т. Т.7. М.-Л.: Издательство академии педагогических наук, 1949. 361 с.
11. Ушинский К.Д. Русская школа / сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой / отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2015. 688 с.
12. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы. 2-е изд., стер.М.: Издательство Юрайт, 2017. 284 с. Серия: Антология мысли.

Об авторах:

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

МАРКОВСКАЯ Анастасия Андреевна, учитель начальных классов, 1 квалификационная категория, МОУ СОШ №50 г. Твери (170039, г. Тверь, 1-й пер. Вагонников, д. 5), e-mail: chubisova_nast_a@mail.ru

IMPLEMENTATION OF K.D. USHINSKY'S IDEAS IN EXPERIENCE TEACHERS-PRACTITIONERS IN TEACHING CHILDREN TO READ AND WRITE PRIMARY SCHOOL AGE

S.P. Tsvetkova¹, A.A. Markovskaya²

¹Tver State University, Tver

²Secondary school № 50, Tver

Some pedagogical ideas of K.D. Ushinsky about the initial teaching of the Russian language to children are considered. The experience of modern teachers-practitioners in teaching literacy to first-graders through the prism of reflection of these ideas is analyzed. Examples of errors that occur during the formation of initial writing and reading skills are given, their possible causes are indicated and techniques for correcting them.

Keywords: *pedagogical ideas of K.D. Ushinsky, literacy training for younger schoolchildren, universal educational actions, graphic errors, reading errors, methodological techniques for the formation of writing and reading skills.*

Принято в редакцию: 10.03.2023 г.

Подписано в печать: 04.05.2023 г.

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.128

**АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЕРА
ПО РАЗВИТИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Д.В. Гризовская

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматривается возможность использования элементов концепции геймификации в образовательном процессе в контексте компетентностно-деятельностной парадигмы. Выделены функции интерактивных тренажеров как образовательных инструментов, а также представлена классификация и методы их внедрения в образовательный процесс. Описан авторский алгоритм разработки интерактивного тренажера.

Ключевые слова: *геймификация, компетенции, игропрактика, интерактивный тренажер, компетентностный подход, оценка компетенций.*

В структуре мировоззрения каждого человека существуют определенные установки, убеждения и базовые ценности. К ним можно отнести порядочность, честность, воспитанность, образованность, трудолюбие и т.д. Данный комплекс характеристик выступает фундаментом большинства общественных систем воспитания и образования, т.к. формирует дальнейшие жизненные и ценностные ориентиры личности.

Образование как социальный институт обеспечивает дальнейшее развитие и адаптацию к актуальным социальным условиям той системы ценностей человека, которая начала формироваться еще на этапе первичной социализации. Именно поэтому вопросы развития национальных систем образования являются приоритетом государственного регулирования большинства стран мира.

Однако такие изменения в развитии современного общества, как рост динамики социально-экономических изменений, увеличение объема и доступности научной информации, противоречие в целях и интересах обучающихся, недостаточный уровень практикоориентированности обучения и кризис традиционной системы образования, способствовали трансформации системы ценностей и обострили педагогическую проблему активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

© Гризовская Д.В., 2023

Данное обстоятельство вызвало необходимость формирования модели опережающего развития образования путем внедрения информационных и цифровых технологий в процесс обучения с учетом психолого-педагогических условий их использования. Одним из наиболее популярных методических инструментов является концепция геймификации или игрофикации.

Термин «геймификация» был впервые использован в 2002 г. Британским разработчиком видеоигр Н. Пеллингом для описания технологии внедрения игровых сервисов в корпоративную среду и тогда не получил широкого распространения.

В отечественном научном пространстве термин «геймификация» получил освещение после прочитанного в 2012 г. профессором Пенсильванского университета К. Вербахом учебного курса «Gamification». К. Вербах разделяет позицию Г. Зиккермана и определяет геймификацию «как процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и вовлечения людей в какой-либо процесс» [1, с. 134; 2].

Современная ориентация образования на компетентностный подход предполагает, что основой обучения является активная познавательная деятельность самого студента, приводящая к развитию творческого и исследовательского потенциала, и к поиску новых идей для решения различных задач учебной и научно-исследовательской деятельности. В связи с этим приоритетной формой организации образовательного процесса является активное обучение. В его основе лежит использование интерактивных методов и технологий в процессе проведения занятий

Существует несколько методов внедрения данных инструментов в образовательный процесс:

- фрагментарный (изучение отдельного раздела, темы или решается конкретная дидактическая задача);
- основной (переформатирование всей дисциплины/предмета в игру);
- метод монотехнологии (проведение диагностики, мониторинга) [5].

Одним из современных инструментов, связанных с концепцией геймификации, является интерактивный обучающий тренажер.

Интерактивный тренажёр, или игровой симулятор, – это образовательный инструмент, разработанный на основе специализированной методики и используемый для развития и корректировки необходимых навыков.

Как образовательный инструмент интерактивный тренажер выполняет несколько функций:

- диагностическую (позволяет определить уровень сформированности навыка);
 - обучающую (позволяет сформировать когнитивный и функциональный компоненты навыка);
 - мотивационную (обеспечивает поддержание интереса к обучению через систему мотивации достижений);
 - менторскую (позволяет персонализировать маршрут обучения с помощью системы рекомендаций, дополнительных материалов и т. п.).
- Наиболее популярные в последние пять лет интерактивные тренажёры можно классифицировать следующим образом:
- По цели использования: парциальные (направлены на развитие одного проявления навыка) и многоцелевые, или комплексные (направлены на развитие нескольких проявлений навыков).
 - По форме: аудиальные, текстовые и визуальные [3].

Для определения роли геймификации и её элементов в формировании компетентностного портфеля выпускника высшей школы необходимо рассмотреть алгоритм разработки интерактивного тренажера и его педагогический дизайн.

Во-первых, необходимо произвести декомпозицию тренируемого навыка до уровня проявлений (индикатора конструкта).

На данном этапе важно определить базовую модель *матрицы компетенций* (это структурированный набор ключевых навыков, которые необходимы для успешного и эффективного выполнения человеком какой-либо деятельности).

Например, навык эффективного общения (коммуникативная компетенция) можно разделить на такие индикаторы, как установление и поддержание контактов, восприятие информации, ответные действия, дипломатичность.

В свою очередь, каждый индикатор раскладывается на конкретные проявления в мыслительной или практической деятельности, которые можно наблюдать и измерять. Так, индикатор «восприятие информации» может состоять из проявлений «Я не отвлекаюсь на внешние раздражители» и «Я запоминаю информацию благодаря пониманию контекста» [3].

Также в разработанной матрице компетенций должны присутствовать *образовательные техники* (совокупность методов и приёмов, направленных на тренировку тех или иных проявлений навыка). Например, активное слушание, контекстное или ассоциативное запоминание.

В качестве примеров готовых матриц навыков в корпоративном образовании можно привести модель Сайна М. Спенсера [8], модель

управленческих навыков Ломингера [6], компетентностную парадигму Г. Читэма и Г. Чиверса [4], а также модель Рувен Бар-Она [7].

Примером академической модели компетенций может служить комбинация подраздела 4 «Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы», и раздела III «Образовательные технологии» рабочей программы дисциплины (табл. 1).

Во-вторых, определить наиболее востребованные или «западающие» проявления навыка.

Данный этап необходим для того, чтобы определить, какие индикаторы и проявления компетенции будет формировать/развивать будущий тренажёр.

Выбор проявлений навыка зависит от результатов диагностики уровня его сформированности и выбранной стратегии педагогического дизайна. Для диагностики можно использовать различные инструменты: тестирование, кейсы, собеседование, игровую психометрическую оценку.

Для иллюстрации этапов алгоритма разработки интерактивного тренажера будет использована УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах). Данная компетенция содержится во ФГОС ВО (3++) по всем направлениям подготовки бакалавриата, специалитета и магистратуры (табл. 1).

В-третьих, определить контекст тренажёра, т.е. те ситуации (формальные и неформальные), в рамках которых будет тренироваться проявление компетенции.

На данном этапе важно учитывать специфику навыка и особенности целевой аудитории. Современная практика и научные исследования показывают, что формирование и развитие универсальных компетенций наиболее успешно проходят в неформальных или даже нереальных условиях – например, в контексте зомби-апокалипсиса или полёта в космос. Так, С. Митчелл отмечает, что «нереальный» контекст уменьшает влияние стереотипов и помогает формированию объективного отношения к изучаемому вопросу [9].

В-четвертых, определить структуру тренажёра. Она может быть двух видов: компетентностная и композиционная.

Компетентностная структура базируется на матрице навыков/компетенций, которая используется в модели обучения.

Композиционная структура интерактивного тренажера отражает этапы его прохождения обучающимся.

Примером такой структуры является сценарий тренажера на платформе Bodyswaps:

- Прослушивание диалога: фиксация позитивных и негативных моментов.
- Разговор с выбором предзаданных вариантов ответа.
- Разговор без предзаданных ответов.
- «Смена тела»: наблюдение за своим собственным участием в диалоге.
- Семантическая и поведенческая аналитика в симуляции.
- Обратная связь от живого тренера по результатам тренировок (видимо, в корпоративных программах) [3].

В-пятых, необходимо определить тип задания, лежащего в основе тренажера.

Задание – это активность обучающегося в заданной проблемной ситуации. Его выбор зависит от тренируемых навыков и выбранной образовательной техники.

Таблица 1

Модель академической матрицы универсальных компетенций

Наименование и шифр компетенции	Индикатор	Образовательная техника	Возможная формулировка задания
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	Выбирает стиль общения на русском языке в зависимости от цели и условий партнерства; адаптирует речь, стиль общения и язык жестов к ситуациям взаимодействия	Активное слушание. Техники концентрации внимания	Прослушайте небольшой рассказ и определите его тему. В ходе рассказа пользователя отвлекают всплывающие уведомления, таймер, посторонние звуки и т.д. После прослушивания обучающийся должен выбрать из предложенного списка формулировку темы, которая наиболее точно отражает содержание прослушанного текста

Существуют следующие классификации типов заданий:

- по способу взаимодействия – индивидуальные и групповые;
- по направленности – творческие, аналитические, исследовательские, экспериментальные и другие;
- по уровню сложности – простые, средней сложности, повышенной сложности;
- по способу ответа – закрытые (выбор из предзаданных вариантов ответа) и открытые (пользователь формулирует ответ и вписывает его в выделенное поле) [3].

В-шестых, подобрать механику работы тренажёра.

Интерактивные тренажёры неразрывно связаны с технологией геймификации, поэтому не менее важным элементом в их разработке является выбор механики.

Механика может быть *инструментальной* (как способ оперирования элементами интерфейса) и *игровой* (возможности геймплея). При описании функционала интерактивного тренажера всегда указываются оба вида механик, которые зависят от типа заданий (табл. 2).

Поскольку процесс комбинирования механик и заданий не является жёстко регламентированной процедурой (наоборот, это творческий процесс создания нового инструмента), приведём примеры наиболее популярных комбинаций инструментальных механик и типов заданий.

Таблица 2

Пример комбинации инструментальных механик и типов заданий

Наименование механики	Описание механики	Тип заданий
Input	Ввод ответа	Открытые Индивидуальные Групповые
Drag-and-drop	Перенос элемента	Творческие Аналитические Индивидуальные Групповые Закрытые
Select Answer	Выбор ответа	Закрытые Индивидуальные
TouchInput	Выбор объекта	Творческие Открытые Закрытые Экспериментальные

Point-and-click	Наведение указателя (курсора) на активную область и нажатие кнопки в этой области	Любые
-----------------	---	-------

Следующим шагом является разработка задания и написание инструкции по его выполнению. После выбора типа задания его структуры и механики выполнения можно приступить к разработке конкретной ситуации и оформлению инструкции.

Рассмотрим пример оформления данного шага при помощи, описанной выше УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (табл. 3).

Таблица 3

Пример задания и инструкции по его выполнению для УК-4

Наименование и шифр компетенции	Индикатор	Задание	Инструкция
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	Выбирает стиль общения на русском языке в зависимости от цели и условий партнерства; адаптирует речь, стиль общения и язык жестов к ситуациям взаимодействия [3]	Вы работаете в крупном офисе помощником руководителя. Вам необходимо согласовать повестку предстоящего совещания с директором. Во время разговора вам приходит серия sms от подруги со смешными мемами. Звук телефона вы не отключили [3]	Выберите наиболее подходящий вариант дальнейших действий из предложенного перечня: а) продолжить разговор, несмотря на продолжающиеся уведомления; б) отвлечься на телефон и ответить подруге; в) игнорировать уведомления; г) отключить звук на телефоне и продолжить разговор [3]

Следующим этапом является разработка системы оценки. На основании сделанного в шагах 4–6 выбора автором разрабатывается система оценки с указанием типа проверки: автоматизированная (для запрограммированных действий пользователя) или менторская (для заданий с открытым ответом).

Система оценки должна включать градацию результатов по уровню сформированности навыка или по количеству сделанных ошибок. Другими словами, необходимо разработать обоснованную балльно-рейтинговую шкалу и выделить пороговые линии для каждого уровня.

Предпоследним шагом является разработка системы индивидуальных рекомендаций. На данном этапе авторы подбирают образовательные техники, тренажеры, дополнительные материалы, чтобы рекомендовать их обучающимся по результатам работы с тренажёром [3].

Стоит отметить, что система рекомендаций и итоговые комментарии для обучающихся могут быть скорректированы после апробации тренажёра.

Завершающий шаг заключается в техническом создании игрового симулятора. На этой стадии к работе подключаются дизайнер, иллюстратор (при создании визуального тренажёра) и программист [3].

Таким образом, успешность разработки и эффективность получившегося тренажера в большей степени зависят от уровня методической подготовки преподавателя и материально-технических возможностей вуза.

Список литературы

1. Вербих К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 224 с.
2. «В настоящей игре нет ошибок»: интервью с экспертом по игропедагогике // SkillboxMedia. URL: https://skillbox.ru/media/education/v_nastoyashchey_igre_net_oshibok_intervyu_s_ekspertom_po_igropedagogike/ (дата обращения: 10.05.2023).
3. Гризовская Д.В., Хохлова О.Н. Как разработать интерактивный тренажёр по развитию софт-скиллов // SkillboxMedia. URL: <https://skillbox.ru/media/corptrain/kak-razrabotat-interaktivnyy-trenazhyer-po-razvitiyu-softskillov/> (дата обращения: 17.05.2023).
4. Коваль Е.О. Компетентностная парадигма Г. Читэма и Г. Чиверса как этап в осмыслении важности инструментальных компетенций в воспитании профессионала // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-paradigma-g-chitema-i-g-chiversa-kak-etap-v-osmyslenii-vazhnosti-instrumentalnyh-kompetentsiy-v-vospitanii> (дата обращения: 17.05.2023).
5. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения // Библиотека. URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0442/> (дата обращения: 01.05.2023).
6. Модель Ломингера // HR-director. URL: <https://www.hr-director.ru/question/11560-cto-takoe-kompetentsii-lomingerai-i-kak-ispolzovat-etu-metodiku> (дата обращения: 17.05.2023).

7. Модель социального и эмоционального интеллекта Рувена Бар-Она (ESI) // HR-Portal. URL: <https://hr--portal-ru.turbopages.org/hr-portal.ru/s/varticle/model-socialnogo-i-emocionalnogo-intellekta-ruvena-bar-ona-esi> (дата обращения: 17.05.2023).
8. Lyle M. Spencer, Jr., Signe M. Spencer. Competence at Work. Models for Superior Performance // Googlebooks. URL: https://books.google.ru/books/about/Competence_at_Work.html?id=ngcpAQAA MAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 17.05.2023).
9. Mitchell S. Effective Teaching: Why Teaching Something Fun Works // University of South Florida. URL: <https://www.usf.edu/atle/documents/handout-using-popular-culture-in-teaching.pdf> (дата обращения: 10.05.2023).

Об авторах:

ГРИЗОВСКАЯ Дарья Викторовна – старший преподаватель кафедры регионоведения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверская область, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: Grizovskaya.DV@tversu.ru. ORCIDID: 0000-0002-3518-2436. Spin-код: 5275-0080.

INSTRUCTIONS FOR DEVELOPING A GAME SIMULATOR FOR THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

D.V. Gizowskaya

Tver State University, Tver

The article considers the possibility of using elements of the gamification concept in the educational process in the context of the competence-activity paradigm. The functions of interactive simulators as educational tools are highlighted, as well as the classification and methods of their implementation in the educational process are presented. The author's algorithm for developing an interactive simulator is described.

Keyword: *gamification, competencies, game simulator, competence approach, competence assessment.*

Принято в редакцию: 16.05.2023 г.

Подписано в печать: 22.05.2023 г.

УДК 378.1: 364.01

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.137

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ КЛИНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

С.Н. Добросмыслова, А.С. Калущая

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Выявлены факторы, актуализирующие теоретико-методологическое обоснование подготовки кадров для клинической практики социальной работы. Обоснована интегративная идея в качестве приоритетной в аспекте клинического вектора развития социальной работы. Охарактеризован генезис и тенденции развития теоретико-методологического обоснования клинического вектора как перспективы отечественной социальной работы. Приведены содержательные характеристики конструкта «клиническая социальная работа», а также принципы подготовки кадров для клинической практики социальной работы. **Ключевые слова:** социальная работа, клиническая социальная работа, медико-социальная работа, сферы профессиональной деятельности и требования к специалистам клинической практики социальной работы.

Актуальность

Потребность уточнения и дополнения теоретико-методологических положений, определяющих организацию, содержание и направленность подготовки кадров в области социальной работы, расширение сложившегося понятийного поля детерминировано вызовами переживаемой нами действительности. Все это актуализирует вопросы, связанные с пониманием необходимости качественных трансформаций существующих моделей социальной помощи и поддержки, социальной защиты, самоопределением уникального предназначения социальной работы в системе помогающих профессий [10].

Сегодня обозначенный теоретико-методологический поиск обусловлен, во-первых, цифровой трансформацией, охватившей все сферы жизнедеятельности, в том числе системы социальной помощи и защиты. При этом важно подчеркнуть, что цифровые технологии влияют не только на соответствующие различные изменения в организации и содержании современной профессиональной практики в области социальной работы. Сегодня вполне обоснованно отмечается, что возникла тенденция, заключающаяся в том, что «трансформируется тип получателя социальных услуг: от биопсихосоциального к е-клиенту, когда услуги и поддержка предоставляются посредством электронного консультирования и помощи» [11].

© Добросмыслова С.Н.,
Калущая А.С., 2023

Во-вторых, существенные изменения коснулись непосредственно практики социальной работы, что отвечает запросам и подтверждает свою востребованность у соответствующих групп населения. Так, сегодня достаточно активно происходит, например, переход на «стационарозамещающие технологии». Актуальность обретают такие практики как «сопровожаемое проживание», «социальное сопровождение семей, воспитывающих ребенка-инвалида», «ранняя помощь», «профилактика семейного неблагополучия», «долговременный развивающий уход», «детский сад для пожилых людей», система «наставничества» для трудных детей и подростков.

В-третьих, развивается социально-ориентированный некоммерческий сектор, общественные, например, волонтерские объединения, различные фонды, а также конфессиональные начала в практике социальной работы, где преобладают различные формы поддержки нуждающихся в помощи граждан, в том числе духовные и религиозные.

Во-четвертых, сохраняются и также требуют теоретико-методологического осмысления в реалиях меняющихся социокультурных контекстов ставшие по существу «классическими» такие социальные проблемы, как старение населения; снижение доходов по сравнению с ростом стоимости услуг, обеспечивающих качество жизни человека у значительной части населения; рост инвалидизации и медиализации среди различных возрастных категорий, в том числе подрастающего поколения, а также среди части населения, относящейся к трудоспособному возрасту. Не только сохранилась, но и серьезно обострилась проблема социальной поддержки и помощи беженцам и вынужденным переселенцам.

В-пятых, возникли новые риски, обусловленные рельефно выраженными либо латентными транзитивными процессами, неизбежно влияющими на привычный жизненный уклад, психоэмоциональное состояние человека, особенно принадлежащего к той или иной группе населения, нуждающейся в социальной помощи. Значимость теоретико-методологического обоснования нового поколения кадров в области социальной работы подтверждаются тем, что «современные социальные системы характеризуются достаточно высоким уровнем транзитивности на всех уровнях своего функционирования, который обуславливает деформацию взаимодействия системы «человек – социум» [6, с. 7]. Поэтому приоритетными становятся проблемы психического, социального, духовного и физического здоровья населения, гражданских и военных лиц.

В-шестых, сегодня появились группы населения, например, участники специальной военной операции и члены их семьи, собственно гражданское население (дети и взрослые), проживавшие длительный период в зоне постоянной угрозы для жизни в связи с обстрелами городов и населенных пунктов, затем оказавшиеся в условиях проведения

военной операции, сегодня находящиеся в статусе беженцев. Их психоэмоциональное состояние, качество социокультурной адаптации и реабилитации в значительной степени определяется квалифицированной профессиональной помощью, интегративной готовностью специалиста, которой призван эту помощь оказать. Это подтверждается как обозначенными обстоятельствами возникновения трудной жизненной ситуации, так и накопленным опытом практики социальной работы, свидетельствующим о невозможности решать комплексные, многофакторные проблемы представителей охарактеризованных групп населения имеющимися ресурсами в пределах какой-либо одной отрасли научного знания.

Возникает потребность интегративного подхода в подготовке кадров в области социальной работы, что требует расширения теоретико-методологического поля, введения в научный оборот новых дефиниций, разработки и реализации технологий, отвечающих новым вызовам, рельефно обозначившим себя перед практикой социальной работы. В связи с этим, очевидно, что перспективы развития теоретико-методологического обоснования этой практики представляются на границах, пересечениях концептов, принадлежащих разным научно-предметным областям. Следовательно, интегративный подход является ведущей стратегией развития как теории, так и практики социальной работы. Таким образом особым вектором практики социальной работы является максимальное использование ее интегративного ресурса, который генетически восходит к моменту возникновения социальной работы, а по существу является и остается ведущей стратегией развития, как теории, так и специальности (направления подготовки) в системы высшего и среднего профессионального образования [3, с. 210–211].

В современных реалиях необходимо иметь четкое представление об индивидуальном характере жизненной ситуации каждого клиента и осознавать низкую эффективность «среднестатистических» клиентоориентированных мероприятий, что указывает на необходимость изучения особенностей социальной работы, связанных с развивающейся практикой помощи нуждающимся в каждой конкретной его жизненной ситуации. Становится очевидным, что в интересах достижения положительного результата специалист должен быть освобожден от необходимости выбирать какой-то единственный метод. Конкретные ситуации и условия, в которых действует социальный работник, настолько разнообразны, что используемые долгое время технологии оказались неудовлетворительными при решении современных проблем клиентов.

Таким образом актуализируется потребность использования в практике социальной работы ситуационно-ориентированного подхода. Парадигма данного подхода уходит от использования заданных алгоритмов в решении социальных проблем клиентов, позволив

использовать возможности прямого приложения науки к конкретным ситуациям. Сегодня признается, что «характер вызовов современной действительности ... детерминирует в качестве одной из стратегических перспектив социальной работы клинический вектор развития ее теории и практики» [3, с. 210–211]. Поэтому появление такого теоретико-методологического конструкта как «клиническая социальная работа», является вполне логичным, призванным обеспечить подготовку кадров в контексте обозначенного вектора профессионализации в области социальной работы.

Клиническая социальная работа

Клиническая социальная работа берет свое начало в процедурах социальной работы с пациентами в зарубежных практиках, которые использовались обществами благотворительных организаций в период с 1877 по 1883 год. Становление клинической социальной работы на основе американской версии индивидуальной социальной работы включало три этапа [9, с. 6–34]:

Первый этап – оформление клинической социальной работы в первой трети XX столетия. Клиническую версию социальной работы в данный период определили три основные тенденции: развитие практики индивидуальной работы со случаем на основе медицинской модели, диагностической школы социальной работы; оформление подходов к практике социальной работы в учреждениях здравоохранения и психиатрической помощи; внедрение психоаналитических подходов З. Фрейда в систему подготовки и практику социальных работников.

Второй этап – клиническая социальная работа в рамках интегративной практики 50–90 гг. XX столетия. В это время происходит создание Национальной ассоциации клинической социальной работы, которая определила стандарты деятельности, отличие клинического социального работника от профессионала общей практики. Эти тенденции привели к выделению самостоятельного направления клинической социальной работы, по которым сегодня ведется подготовка на различных уровнях обучения. Так, в 1960-х годах в США стали возникать общества клинической социальной работы. Национальная ассоциация социальных работников (НАСР) выступила в 1982 г. спонсором 1-го Национального симпозиума по клинической социальной работе [5, с. 308].

Третий этап – развитие клинической теории и практики социальной работы в рамках национальных ассоциаций, когда оформляются и совершенствуются профессиональные и образовательные стандарты клинических социальных работников – с конца XX века по настоящее время.

Данный феномен определяется Американским советом по клинической социальной работе (ABCSW) как «медицинская профессия, сосредоточенная на теориях профилактики и лечения и практике

предоставления услуг в области психического здоровья / здравоохранения, с особым акцентом на поведенческие и биопсихосоциальные проблемы и расстройства» [15].

Национальная ассоциация социальных работников (НАСР) интерпретирует клиническую социальную работу как «отрасль социальной работы, которая фокусируется на оценке, диагностике, лечении и профилактике психических заболеваний, эмоциональных расстройств и других поведенческих проблем. Индивидуальная, групповая и семейная терапия являются одними из наиболее распространенных вариантов лечения» [15].

Специалисты рассматривают понятие «клиническая социальная работа» как условный термин, обозначающий работу с отдельными случаями и с группами [2, с. 308]. Например, Кэрл Х. Мейер под клинической социальной работой понимал, во-первых, работу практиков непосредственно с клиентами, а не аналитическую и организационную; во-вторых, социальную работу, в которой ведущее место занимает психотерапия клиента; в-третьих, тех, кто занимается социальной работой в частном порядке [5, с. 304–305].

Российская модель клинической социальной работы первоначально была сформирована в системе вузовской подготовки специалистов социальной сферы [7]. По мнению одного из ведущих отечественных методологов М.В. Фирсова и других исследователей, клиническую социальную работу следует рассматривать как направление практической социальной работы, которое основано на теориях и методах профилактики, терапии, консультирования, сопровождения и социальной реабилитации при оказании услуг в области социальных проблем, связанных с проблемами здоровья и психического здоровья человека, с акцентами на био-психо-социально-духовные проблемы и расстройства» [8, 9, 12, 13, 14].

М.А. Беляева полагает, что клиническая социальная работа в историческом плане отталкивается от диагностической школы социальной работы и в настоящее время представляет собой деятельность, осуществляемую в рамках психолого-ориентированных моделей социальной работы, в которых ведущее место занимает решение психологических проблем клиента с использованием, главным образом, индивидуальных и групповых форм работы [1, с. 32].

Предельно близкой, но не тождественной феномену «клиническая социальная работа» представляется модель социального работника, участвующего в оказании медико-социальной помощи, основу которой составили два компонента: паспорт специалиста и схема подготовки специалиста. Используя термин «социальная работа в охране здоровья граждан» (А.В. Мартыненко), автор модели рассматривает деятельность профессиональных социальных работников не только в сфере

здравоохранения, но и других сферах – социальной защиты населения, образования, силовых структур и т.д. [4].

Представленные определения позволяют выделить следующие специфические особенности клинической социальной работы:

– во-первых, делается акцент на био-психо-социо-духовных подходах к проблеме клиентов;

– во-вторых, неотъемлемой частью клинической социальной работы являются оценка, диагностика и лечение;

– в-третьих, оценка состояния в клинических моделях социальной работы строится, исходя из системного подхода к ситуации клиента, в логике концептов «личность в окружающей среде»;

– в-четвёртых, лечение клиента осуществляется на основе дифференцированного подхода в зависимости от его потребностей;

– в-пятых, ведущее место занимает решение психологических проблем клиента с использованием, главным образом, индивидуальной работы со случаем;

– в-шестых, клиническая социальная работа непосредственно связана с учреждениями здравоохранения и психиатрической помощи.

Мы исходим из того, что под клинической социальной работой следует понимать направление социальной работы, которое акцентировано на проблемах социального, духовного и психического функционирования человека в окружающей среде. Клинические социальные работники оказывают помощь людям с различными состояниями и проблемами, в том числе связанными с трудоустройством, неудовлетворенностью уровнем заработной платы, различными формами зависимости, проблемами взаимоотношений между поколениями, посттравматическими стрессовыми расстройствами, стихийными бедствиями, экологическими, техногенными или иными катастрофами, социальными, национальными, религиозными конфликтами, старением и параллельными ему процессами, проблемами физического здоровья, вопросами помощи детям, подросткам, молодежи, имеющих различные дисфункции в своем жизнеустройстве и развитии и т.п.

Профессиональная деятельность клинических социальных работников включает следующие аспекты: социально-медицинский, реабилитационный, профилактический, социальный, психосоциальный, социально-педагогический. В целом, вполне обоснованным представляется, что все «интервенции варьируются в зависимости от проблематики пользователей социальных услуг и могут быть представлены методами профилактики и помощи в кризисных ситуациях, психолого-педагогических и социально-реабилитационных услуг, от методов консультирования и психотерапии до методов сопровождения и защиты прав клиента» [14, с. 23].

Подготовка кадров по профилю «Клиническая социальная работа»

Практика клинической социальной работы требует применения передовых клинических знаний и клинических навыков в многофакторной оценке, диагностике клиентов [9, с. 30]. С целью выявления требований к содержанию и результатам подготовки специалистов, занимающихся клинической практикой в социальной работе, нами был проведен экспертный опрос, в котором приняли участие специалисты ГБУ СРЦН «Мой семейный центр» города Твери и Калининского района Тверской области, что позволило сформулировать ряд выводов.

Во-первых, по мнению экспертов, в содержание подготовки обучающихся по профилю «Клиническая социальная работа» необходимо включать дисциплины, обеспечивающие установку будущего клинического социального работника на решение запроса (проблемы) клиента в идеологии ситуационного подхода с учетом индивидуальных особенностей потребителя социальных услуг.

Во-вторых, у обучающегося, ориентированного на деятельность клинического социального работника, необходимо сформировать компетенции, обеспечивающие его готовность к клиническому консультированию при взаимодействии с семьей группы риска, в случае профилактики социального сиротства, психосоциального сопровождения пожилых, в случае социального обслуживания на дому и т.д.

В-третьих, среди личностных и профессиональных качеств, необходимых специалисту клинической практики, экспертами были выделены следующие: «умение эффективно общаться» (коммуникабельность, умение работать в команде и тактичность), «терпение» (терпимость, стрессоустойчивость, выдержка и самообладание), «развитие» (желание развиваться и обучаться, целеустремленность, мотивированность, умение доводить начатое дело до конца), «творчество» (креативность и творческое мышление), «отношение к людям» (любовь к людям, внимательность, толерантность, эмпатия и отзывчивость), «гибкость» и «компетентность».

Эксперты единогласны в своем мнении о том, что коммуникативные способности и профессиональные знания, умения, навыки являются приоритетными в структуре профессиональной компетентности специалистов в области клинической социальной работы. Практика работы со случаем требует применения передовых клинических навыков и специфических клинических знаний в областях оценки и диагностики, в связи с чем клинические социальные работники должны быть готовы к использованию сертифицированного диагностического материала и методик оценки проблем клиентов.

Сегодня подготовкой кадров социальных работников по программам бакалавриата и магистратуры занимаются свыше 150 вузов страны. Между тем, подготовка кадров в области социальной работы в

аспекте клинического вектора ее профилизации осуществляется лишь в трех вузах: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (профиль «Клиническая социальная работа», бакалавриат), Башкирский государственный медицинский университет (профиль «Клиническая социальная работа и социальная реабилитация», магистратура), Тверской государственный университет (профиль «Интегративная клиническая социальная работа», магистратура).

В ряде вузов имеется определенный опыт подготовки бакалавров и магистров социальной работы в медико-социальном аспекте: (Кировский государственный медицинский университет, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова и др.). В некоторых вузах в структуре учебного плана представлены дисциплины «Клиническая социальная работа» (Российский государственный социальный университет).

Теоретико-методологическое обоснование клинического вектора в рамках подготовки профессиональных кадров по социальной работе предполагает обоснование принципов формирования основной образовательной программы. Так, в Тверском государственном университете формирование содержания магистерской программы «Интегративная клиническая социальная работа» базируется на сформулированных разработчиками данной ООП следующих принципах.

Во-первых, принцип психосоциальной направленности решения трудной жизненной ситуации, предполагающий формирование готовности выпускника на личностном уровне выявлять сущностные причины возникшей у человека трудной жизненной ситуации. Во-вторых, принцип гибридного характера трудной жизненной ситуации, предполагающий привлечение технологий помощи и поддержки из различных практик и областей научного знания (психиатрии, здравоохранения, клинической психологии, нейропсихологии, реабилитологии, девиантологии). В-третьих, принцип медиализации трудных жизненных ситуаций, который соответствует запросу на социальное сопровождение и оказание услуг клиенту и его семье в связи с устоявшейся в последнее время тенденцией увеличения числа инвалидов, лиц, страдающих тяжёлыми заболеваниями и нуждающихся в паллиативной медицинской помощи. В-четвертых, принцип индивидуальной работы со случаем, предполагающий установку выпускника рассматриваемой образовательной программы на анализ конкретного случая, складывающегося из конкретных обстоятельств, которые привели к жизненным затруднениям [3, с. 212–214].

Необходимо отметить, что теоретико-методологическое обоснование профиля клинической социальной работы в рамках реализации направления подготовки «Социальная работа» является

важнейшим фактором становления и развития отечественной практики клинической социальной работы.

Список литературы

1. Беляева М.А. Осмысление содержания понятия «медико-социальная работа» // Педагогическое образование. 2008. № 1. С 25–33.
2. Браэр С. Практика социальной работы: тенденции и проблемы // Энциклопедия социальной работы: в 3 т. Т. 2; пер. с англ. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. С. 308–311.
3. Лельчицкий И.Д., Макеева Н.Ю., Фирсов М.В. Принципы и содержание магистерской образовательной программы «Интегративная клиническая социальная работа» // Медико-социальная работа: теория, технология, образование: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20 апреля 2023 г.) /отв .ред. А.В. Мартыненко. М.: МГМСУ им. А.И. Евдокимова, 2023. С. 209–219.
4. Мартыненко А.В. Социальное образование и социальная работа в охране здоровья: методология и технология: монография. М.: Практическая медицина, 2022. 112 с.
5. Мейер К. Практика социальной работы: обзор основных направлений // Энциклопедия социальной работы: в 3 т. Т. 2; пер. с англ. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. С. 301–308.
6. Современная социальная реальность: вызовы, риски, перспективы: монография / О. О. Андронникова, Л. Б. Шнейдер, О. А. Белобрыкина и др.; под науч. ред. О. А. Белобрыкиной; М-во науки и высшего образования РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 130 с.
7. Фирсов М.В. Векторы развития модели клинической социальной работы в пост-транзитивном Российском обществе // Педагогическое образование и наука. 2018. №5. С. 107–111.
8. Фирсов М.В. Образы и модели клинической социальной работы и реабилитации в контексте вызова общества // Отечественный журнал социальной работы. 2018. №3. С. 154–162.
9. Фирсов М.В., Саралиева З.Х., Судьин С.А., Черникова А.А. Основы клинической геронтологической социальной работы. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2020. 189 с.
10. Фирсов М.В., Шимановская Я.В., Черникова А.А. Теория и методика социальной работы: учебник. М., 2021. 290 с.
11. Фирсов М.В., Вдовина М.В., Савинов Л.И. Цифровизация российской социальной работы: современная практика и пути развития // Теория и практика общественного развития. 2020. №9 (151). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-rossiyskoy-sotsialnoy-raboty-sovremennaya-praktika-i-puti-razvitiya> (дата обращения: 27.05.2023).
12. Фирсов М.В., Лельчицкий И.Д., Вдовина М.В., Черникова А.А. Клинический вектор модернизации платформы социальной работы 1.0 в условиях новых глобальных вызовов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №3. С. 19–24.

13. Фирсов М.В., Лельчицкий И.Д., Нестерова А.Ю. Клиническая версия социальной работы и социальной педагогики в контексте развития исторических дискурсов общественного здоровья: генезис и эволюция социопатогенной платформы 1.0 // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. 2020. №2. С. 207–218.
14. Фирсов М.В., Нестерова А.Ю. Подходы к концепции клинической социальной работы в современной практике социального обслуживания населения // Социальная и реабилитационная работа: клиенто-ориентированный подход. 2019. С. 20–27.
15. Что такое клиническая социальная работа?: сайт Американского совета по клинической социальной работе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.abcsww.org/what-is-clinical-social-work> (дата обращения: 11.05.2023).

Об авторах:

ДОБРОСМЫСЛОВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Dobrosmyslova.SN@tversu.ru

Калуцкая Александра Сергеевна – магистрант 1 курса направления 39.04.02 Социальная работа, специалист по УМР кафедры музыкального и изобразительного искусства в образовании ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Kalutskaya.AS@tversu.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PREREQUISITES FOR TRAINING STAFF FOR CLINICAL SOCIAL WORK

S.N. Dobrosmyslova, A.S. Kalutskaya

Tver State University, Tver

The factors actualizing the theoretical and methodological substantiation of personnel training for the clinical practice of social work have been identified. The integrative idea is substantiated as a priority in the aspect of the clinical vector of social work development. The genesis and development trends of the theoretical and methodological substantiation of the clinical vector as a prospect of domestic social work are characterized. The substantive characteristics of the «clinical social work» construct, as well as the principles of training personnel for the clinical practice of social work, are given.

Keywords: *social work, clinical social work, medical and social work, areas of professional activity and requirements for specialists in clinical practice of social work.*

Принято в редакцию: 03.06.2023 г.

Подписано в печать: 21.06.2023 г.

УДК 378.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.147

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ МЕДИАТОРОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Н.А. Сухова, М.А. Глазун, К.М. Яхьяева

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
гражданской авиации им. Главного маршала авиации А.А. Новикова»,
г. Санкт-Петербург

Рассмотрены подходы к обучению медиаторов-переводчиков: глобализационный, компетентностный, профессионально-ориентированный и системный. Обучение медиаторов-переводчиков является новым направлением в процессе профессиональной подготовки переводчиков. К методологии исследования относятся анализ и синтез изученной научной литературы в области перевода, культурологии, психологии, лингвистики, информатики и медиации по обучению медиаторов-переводчиков с позиций заявленных подходов, а также изучение документов правительства РФ. Резюмируется, что глобализационный подход предполагает владение медиаторами-переводчиками информационной средой, умением пользоваться переводческими машинами и техниками медиации. Системный подход характеризует компоненты системы обучения. Согласно компетентностному подходу выявлены компетенции медиативной поликультурной компетентности. Профессионально-ориентированный подход содержит цели, ценности, умения, мотивы и зоны неудач медиаторов-переводчиков.

Ключевые слова: *медиатор-переводчик, профессиональное образование, глобализационный, компетентностный, системный и профессионально-ориентированный подходы, медиативная поликультурная компетентность.*

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена рядом противоречий: между осмыслением роли медиаторов-переводчиков в общепризнанном значении как посредников в разрешении конфликтов и переводческой деятельностью в поликультурном глобализационном мире; между влиянием глобализационных процессов на русский язык, ментальность русских людей и требованиями лингвосоциокультурной и информационной безопасности.

Таким образом, выявленные противоречия свидетельствуют о том, что готовить медиаторов-переводчиков нужно, осмыслив требования времени и выявив соответствующие подходы к обучению.

Обзор литературы

В России термин «медиация» активно используется с конца 90-х годов прошлого столетия и не только для разрешения конфликтов.

© Сухова Н.А., Глазун М.А.,

- 147 - Яхьяева К.М., 2023

А.С. Чуприс [17] определяет медиацию как альтернативный способ разрешения споров в различных сферах и областях общественной и личной жизни при участии третьей стороны – медиатора, оказывающего помощь вовлеченным в спор сторонам – с целью урегулирования спора на условиях принятия права каждой из сторон защищать свои интересы. Под спором понимаются различные конфликтные и криминальные ситуации.

Р.Н. Каримов [2] толкует термин «медиатор» как элемент коммуникации, как носитель символических образов, выполняющий роль посредника между коммуницирующими. В данном определении акцент смещается на коммуникацию, а не на результат противоправной деятельности. Автор описывает два вида медиаторов: первичный и производный. Первичные медиаторы – звук, волны и свет. Они несут информацию в коммуникации. Производные медиаторы (вторичные) фиксируют информацию в себе, преодолевают большие расстояния и время. К медиаторам, преодолевающим время, относятся письменный текст, изображения, символы, звуковая запись, видеозапись. Медиаторы, преодолевающие расстояние: почтовая доставка, телеграф, телефон, радио, телевидение. Таким образом, выделяются неодушевленные медиаторы: первичные и вторичные в виде естественных – природных и технических – средств передачи информации.

Г.А. Юнгус [18] пишет о том, что медиаторы связаны с функцией посредника, фасилитатора переговоров, а также интерпретатора и переводчика.

Перейдем к рассмотрению проблемы зарубежными авторами. В 2015 году возник «Профиль межкультурного медиатора» [20], в котором межкультурная медиация определяется как деятельность, целью которой является сокращение отрицательных влияний языковых барьеров, социокультурных различий в отношениях между этническими группами и местными профессиональными организациями. Данный документ предоставляет механизмы обучения действующего медиатора, описаны качества медиаторов, ситуации, с которыми будущий медиатор будет работать, знания, навыки и умения, компетенции, которыми должен владеть европейский межкультурный медиатор.

Обратимся к документу [19], в котором говорится о процессе медиации в языковом образовании и о роли медиатора. Функция медиаторов заключается в урегулировании разногласий в культурном, языковом, поведенческом непонимании общающихся. Следовательно, медиаторы – это переводчики, помогающие преодолеть непонимание в разных лингвокультурных обществах. Появляется понятие «медиатор культуры» (culturalmediator). Основными задачами медиаторов культуры являются: проявление интереса к культурным нормам общающихся; демонстрация уважения к различным социокультурным и социолингвистическим нормам; предвосхищение и преодоление недопонимания,

возникающего в социокультурных и социолингвистических различиях. В этом же документе пишется о медиаторах, умеющих работать с текстом, концептом и в процессе коммуникации. Разработаны дескрипторы для каждого вида работы. Таким образом, данный документ содержит информацию об обучении медиаторов культуры, умеющих работать с текстом, концептом и коммуникацией.

Н.М. Лаврова, Н.В. Лавров, Э.Н. Меметов и А.Р. Меметова и др. определяют медиацию как альтернативу административному разрешению спора [5]. Медиатор – специально подготовленный человек, владеющий техниками разрешения споров между детьми, родителями и администрацией. Таким образом, медиатор – это человек, посредник в разрешении спора между двумя или более людьми. Это медиатор на уровне «горизонтальной» культуры, в масштабах одного государства или региона.

В.Ф. Олешко и Е.В. Олешко понимают медиацию как посредничество СМИ – субъекта, способствующего трансляции и передаче не только информационных потоков, но и включение в контент смыслоценностных компонентов медийного творчества. Медиаторами являются средства массовой информации. Цифровая медиация относится к культурной и расширяет диалоговые возможности всех людей, разрушает привычные границы и табу [8].

Таким образом, термины «медиатор» и «медиация» были рассмотрены нами в педагогической, философской, журналистской литературе. Первое значение термина «медиатор» – это посредник [2], второе – посредник в разрешении споров [5, 11, 17], третье – носитель информации [8], четвертое – переводчик в поликультурной коммуникации (поликультурный медиатор) [18, 19, 20]. Носитель информации может выражаться в виде телефона, телеграфа, компьютера, Интернета, книги, а также человека и может измеряться временем, расстоянием и интеллектом человека, т.е. его знаниями, умениями и навыками. Медиация может быть культурной, цифровой, системной. Медиация не имеет границ, она переходит из юридической деятельности человека в журналистскую и переводческую (полилингвистическую и поликультурную). Базовыми в медиации являются деятельность медиатора и результат этой деятельности. Медиация может осуществляться на уровне горизонтальной (внутри одного государства и региона, между представителями разных возрастов) и вертикальной поликультуры (между представителями культур разных стран). Представим определение *медиатор-переводчик* – профессионал, владеющий несколькими иностранными языками, осуществляющий полилингвистическую и поликультурную деятельность на уровне вертикальной поликультуры (между представителями культур разных стран), занимающийся в процессе перевода разрешением поликультурных конфликтов, выраженных в устной и письменной форме.

Методология

Методологией данного исследования является анализ и синтез научной литературы по осмыслению системного, компетентностного подходов, профессионально-ориентированного и нового глобализационного подхода, изучение отечественных документов и зарубежных источников.

Результаты

Под термином «подход» в педагогике понимается совокупность идей, принципов, методов, лежащих в основе решения проблемы [9].

Представим подходы в обучении медиаторов-переводчиков.

Глобализационный подход – основной в формировании медиаторов. Опишем кратко особенности этого подхода. Основными особенностями являются безграничность и универсальность. Благодаря глобализации возникли такие термины, как «поликультура», «поликультурная коммуникация», «поликультурная личность», «поликультурное сознание» и «поликультурный медиатор». Этот термин можно подставлять к любым культурным категориям. Универсальность проявляется в том, что глобализация проникла во все сферы деятельности людей во всем мире.

Ко второй особенности данного подхода относится появление Интернета. Поликультурные переводческие навыки можно формировать с помощью цифровых платформ RapidTyping для обучения быстрому печатанию продуктов перевода и при помощи инструментов машинного перевода Trados, OmegaT., WordFast и др. Переводческая деятельность характеризуется машинным автоматизированным переводом. Глобализационный подход проявляется в развитии поликультурно-профессиональной компетенции, которая содержит, согласно изучению литературы и отбору, а затем и экспериментальному обучению, профессиональные качества будущих поликультурных медиаторов: толерантность, открытость, инициативность, любознательность, самоконтроль, саморефлексия, способность принимать неопределенные ситуации, способность принимать критику, считаться с мнением других людей и ответственность. Медиационная поликультурная компетентность состоит из ряда компетенций: поликонцептуальной, поликультурно-психологической, поликультурно-коммуникационной, поликультурно-профессиональной.

Третья особенность глобализационного подхода – внедрение единых международных стандартов. В нашем случае это «Профиль межкультурного медиатора» [19, 20]. Но данные документы требуют доработки для внедрения в русскую действительность. Требованием в российском обществе для сохранения идентичности на уровне языка и ментальности в условиях глобализации является лингвосоциокультурная информационная безопасность [15, 10], являющаяся четвертой

особенностью. Она проявляется на стыке лингвистики и юриспруденции для предупреждения речевого хулиганства [10] и на уровне получения информации, мешающей американским СМИ влиять на умы наших соотечественников и бездумно употреблять американские слова, междометия и жесты в русской речи. Наносная мишура-слова типа «ок», «фолловер», «абьюзер» свидетельствует об отсутствии патриотизма и о преклонении перед американскими словами и американским образом жизни. Всем образованным людям известно речение, что разрушить страну можно благодаря насаждению в умы интеллигенции иностранного способа мышления. Нашей задачей является остановить влияние Америки на мышление современных молодых людей. Роль медиатора-переводчика сводится к признанию особой роли русского языка и его распространению в мире. Принципами данного подхода являются: принцип поликультурности, принцип цифровизации и принцип безопасности. Принцип поликультурности раскрывается в процессе изучения будущими медиаторами-переводчиками более двух иностранных языков и культур, обращая особое внимание на русский язык и русскую культуру. Принцип цифровизации образования применим в становлении медиатора-переводчика в процессе работы с цифровыми платформами и машинным переводом. Принцип лингвосоциокультурной и информационной безопасности отсылает нас к документам, принятым правительством Российской Федерации в 2020 г. [14]. В силу того, что в исследовании описывается медиативная поликультурная компетентность, состоящая из компетенций, следует обратить внимание на компетентностный подход.

Компетентностный подход дает возможность представить учебную, коммуникативную, профессиональную деятельность любого выпускника вуза при помощи компетенций и компетентностей. Ведущими специалистами в разработке компетентностного подхода явились А.С. Карамнов, Р.П. Мильруд [6], И.А. Зимняя [1], А.В. Хуторской [16] и др. И.А. Зимняя [1] писала о трех значениях термина «компетенция»: 1) собственно-педагогическое, имеется в виду содержание обучения и качества личности; 2) психологическое понимание компетенции включает три группы компетенций: инструментальные, межличностные и системные компетенции; 3) лингво-психологическое понимание компетенции, в основе которого находится языковая компетенция Хомского. Компетенция является предпосылкой формирования компетентности. Рассмотрим определение компетенции по Р.П. Мильруду и А.С. Карамнову [6]. Компетенции – более узкие и конкретные компоненты теоретических и практических знаний, а также усвоенные конкретные стратегии достижения промежуточных целей деятельности [6]. Компетентность – прижизненно формируемое, этно-социокультурно-обусловленное, актуализируемое в

деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится его результатом [1]. Согласно И.А. Зимней, модель компетентности состоит из содержания деятельности и качеств личности, из овладения этой деятельностью и качествами, затем из применения в социально-значимой сфере благодаря сформированным качествам личности и оценивания этой деятельности и качеств личности. А.В. Хуторской в своей работе рассматривает общекультурные, педагогические, дидактические и методические компетенции [16]. В нашем исследовании мы формируем медиативную поликультурную компетентность, состоящую из четырех компетенций: *поликультурно-концептуальной, поликультурно-психологической, поликультурно-коммуникационной, поликультурно-профессиональной*. Эти компетенции характеризуются следующими принципами: принцип учета концептуальной поликультурной репрезентации модели мира; принцип поэтапности формирования медиативной поликультурной компетентности. Принцип репрезентации поликультурной модели мира позволяет представить в процессе обучения медиаторов-переводчиков поликультурный мир с позиции истории, высокой культуры, географического положения, пространства и времени, экономики, религии. Принцип поэтапности формирования медиативной поликультурной компетентности состоит из формирования всех компетенций на уровне концепта, предложения, текста как в устной, так и в письменной речи. Так как в обучении поликультурных медиаторов будет затрагиваться система обучения, система упражнений, то далее речь пойдет о системном подходе.

Системный подход – направление в методологии научного познания, базовой частью которого является рассмотрение объекта как системы, в совокупности связей элементов этой системы и отношений между ними. Основоположниками данного подхода считаются Э. Боно, А. Богданов, Л. Берталанфи, Л. Ларуш, А. Малюта, С. Черногор. Основными принципами данного подхода являются множественность, ограниченность, целостность, структурность, иерархичность. Множественность предполагает большое количество разных систем или элементов этих систем. Иерархичность системы обозначает, что в системе каждый элемент соподчинен. Первый элемент подчинен второму, каждый последующий элемент подчиняется основному – главному. В нашем исследовании система обучения имеет иерархичность в подчинении цели – формирование поликультурной картины мира будущих медиаторов-переводчиков в языковом образовании, задач, подходов, принципов, методов и технологий обучения. Целостность проявляется во взаимодействии всех элементов системы и их взаимосвязи. Структурность проявляется в четкой детализации,

увеличивается значимость каждого последующего элемента. Системность просматривается во взаимосвязи принципов, технологий, упражнений и мотивов обучения.

Профессионально-ориентированный подход предполагает обучение на соответствующем содержании обучения в профессиональных иллюзорных ситуациях.

Для описания данного подхода обратимся к понятию «структура профессионального самосознания». С точки зрения Е.А. Климова [3], структура профессионального самосознания включает сознание своей принадлежности к определенной общности; знание, мнение о степени своего соответствия эталонам, о своем месте в системе ролей; знание человека о степени его признания в группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представление о себе и о своей работе в будущем. Исходя из структуры профессионального самосознания, мы попытаемся создать эталон специалиста, наметить пути его самосовершенствования и выявить вероятные зоны неудач медиаторов.

Перейдем к описанию образа профессии. Образ профессии – это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней. Образ профессии включает представления о нормах, целях, ценностях, принятых в сообществе; представление о личности, его важных качествах; знания, навыки и умения; мотивы и намерения [4].

Остановимся на первом компоненте образа профессий – нормы, цели, ценности, принятые в профессиональном сообществе. Нормы и ценности профессионального сообщества можно выразить, добавляя свое видение правил, разработанных исследователем межкультурной коммуникации Мюнхенского университета им. Л. Максимилиана А. Моосмюллером [7]: медиатор должен хорошо знать себя и собственную культуру; анализировать ситуацию и не торопиться с выводами; уметь выносить неопределенные ситуации и сохранять способность принимать решения; больше узнавать о культурных особенностях партнеров; признавать свои ошибки; уметь абстрагироваться; общаться с партнерами на метауровне. Метауровень обозначает уровень обсуждения самого процесса медиации.

Цель профессионального сообщества – адекватно передавать смысл переводимых текстов, помогать в решении поликультурных проблем представителям русской, немецкой, австрийской и швейцарской, американской и британской культур. К принципам данного подхода относим: 1) принцип учета поликультурной интерференции; 2) принцип сравнения концептуальных картин мира изучающих лингвокультуры на основе толерантности; 3) принцип учета родного языка и родной культуры обучающихся. Принцип учета поликультурной интерференции способствует сведению влияния иностранного языка на родной и родного

на иностранный, первого иностранного языка на второй и третий к нулю. Принцип сравнения концептуальных картин мира на основе толерантности обозначает, что обучение проходит без возведения какой-либо культуры в статус ведущей культуры мира, все культуры изучаются как равные. Принцип учета родного языка и культуры доказывает, что в процессе перевода на русский язык чужая культура должна передаваться категориями русской культуры.

Перейдем ко второму компоненту профессии.

Второй компонент образа профессии – личность профессионала и важные профессиональные качества. (О профессиональных качествах студентов будущих медиаторов см. статью [21].)

Третий компонент образа профессии – знания, навыки и умения. Остановимся на поликультурно-концептуальной, поликультурно-психологической, поликультурно-коммуникационной и поликультурно-профессиональной компетенциях медиативной поликультурной компетентности.

Поликультурно-концептуальная компетенция содержит знания о концепте, о поликультурном диапазоне концептов (см. статью [13]); фонетические навыки произнесения поликультурного диапазона концептов и ритмико-интонационные навыки использования поликультурного диапазона концептов в речи; грамматические навыки использования диапазона поликультурных концептов в речи; стилистические навыки использования диапазона поликультурных концептов в речи; умение пользоваться диапазоном поликультурных концептов в речи; умение пользоваться технологией диапазона поликультурных концептов для разрешения спорных ситуаций.

Поликультурно-психологическая компетенция включает знания о восприятии времени и пространства в изучаемых культурах; знания о процессе мышления в изучаемых культурах; знания об индивидуализме и коллективизме; знания о предубеждениях и стереотипах в изучаемых культурах; знания о национальном характере в изучаемых культурах; знания о культурном шоке и способах его преодоления; умение преодолевать стереотипы и предвзятости по отношению к другой культуре; умение многостороннего видения одной и той же ситуации; умение толерантного отношения к собеседнику в изучаемых культурах; умение психологически защищать себя от излишней информации, поступающей от различных мессенджеров.

Поликультурно-коммуникационная компетенция содержит знания о повседневной жизни людей в изучаемых культурах; знание о достижениях иноязычных наций во всех сферах общественной жизни; исторические и географические знания о странах в изучаемых культурах; знание традиций и обычаев в изучаемых культурах и умение использовать эти знания в поликультурной коммуникации; знание о ценностях, критике, табу, принятых в изучаемых культурах; знание о

воспитании детей, принятом в изучаемых культурах; знание о высокой культуре стран изучаемых языков; знание о функциях молчания в изучаемых культурах; умение использовать знания о ментальности людей изучаемых культур в общении с ними; умение выразить толерантное отношение к представителям изучаемых культур в устной и письменной формах; умение брать на себя инициативу, начинать, прерывать или продолжать вербальное общение, ориентируясь на сложившуюся ситуацию; умение оказывать воздействие на речевого партнера, побуждая его к речевому и неречевому действию; умение владеть экстралингвистическими средствами поликультурной коммуникации, устанавливать контакты с носителями изучаемых культур, быть готовым к преодолению трудностей в поликультурной коммуникации (термин ввела Н.А. Сухова [12]); умение вести себя сообразно степени знакомства; умение осознавать свою культурную идентичность; умение использовать знания о дистанции общения; умения говорить и писать на уровне С1, умение защищать авторство своей переводческой деятельности, уметь распределять время и не быть зависимым от Интернета.

К *поликультурно-профессиональной компетенции* относим следующие *общие умения*: умение устанавливать взаимоотношения с партнерами по мере профессиональной необходимости; умение выявлять причины поликультурных конфликтов, предупреждать и устранять их; умение социальной перцепции, т.е. способность «читать по лицам»; умение стимулировать поликультурное общение в поликультурной коммуникации; умение планировать общение; умение «подать себя»; умение отслеживать информацию на истинность и исключать манипулятивность и провокационность; умение защищать свой компьютер извне; умение владеть цифровыми технологиями; умение вести документооборот в медиации и переводе.

Умения переводчика содержат: умение работы с профессиональными электронными словарями; умение подготовить текст к машинному переводу; умение редактировать текст во время и после машинного перевода; умение использовать в переводе русский язык, не подвергшийся отрицательному влиянию других языков; умение использовать в поликультурной коммуникации ассоциативные словари.

Умения медиатора включают: умение владеть устными и письменными техниками конфликтной медиации; умение создавать привлекательный образ своей страны – России; умение быть нейтральным при принятии решения в медиации; умение использовать техники решения поликультурных конфликтов на местном уровне.

Четвертый компонент образа профессии – мотивы. Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих

активность субъекта и определяющих ее направленность. К профессиональным мотивам относится мотив иметь хорошую профессиональную репутацию.

Выявим зоны неудач медиаторов, которые могут возникнуть вследствие конфликтов с компаньонами, коллегами, клиентами (причиной данных конфликтов может быть несовпадение ролевого поведения медиатора с требованиями, предъявляемыми коллегами, компаньонами и клиентами); из-за нарушения принятых норм и традиций в стране изучаемого языка (причиной возникновения этой зоны неудач является отсутствие достаточной поликультурной практики или разрыв теоретических знаний и практических умений); из-за недостижения поставленной цели во время выполнения профессиональной деятельности (причиной является несоответствие черт характера личности с профессионально значимыми качествами, неправильное использование форм работы – разрыв теоретических знаний и практических умений). Например, встать на одну из сторон конфликтующих между собой коммуникантов.

Заключение

Таким образом, выявлены нормы, цели, ценности медиатора, определены умения, мотивы профессиональной деятельности и возможные зоны неудач, описывающие профессионально-ориентированный подход. Глобализационный подход к обучению медиаторов-переводчиков предъявляет требования настоящего времени к обучению – владение информационной средой, умение использовать переводческие машины в процессе профессиональной деятельности, умение пользоваться знаниями перевода и медиации между представителями разных поликультур. Системный подход характеризует все компоненты системы и содержания обучения, описывает их соподчинение, раскрывает подсистемы, например, систему упражнений. Компетентностный подход дает возможность представить компетенции будущего медиатора-переводчика и его личностные профессиональные качества, входящие в медиативную поликультурную компетентность. Выявленные подходы соответствуют современной действительности, содержат необходимые требования к медиаторам-переводчикам согласно основным правительственным документам РФ.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе 2012. № 6. С. 2–10.
2. Каримов Р.Н. Медиатор коммуникации как фактор перераспределения власти социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2018. 35 с.

3. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
4. Кунц Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности (на материале студентов-психологов): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск: НГПУ, 2005. 216 с.
5. Лаврова Н.М., Лавров Н.В., Зезюлинская И.А. и др. Служба системной дошкольной медиации. Симферополь: Таврида, 2019. 100 с.
6. Мильруд Р.П., Карамнов А.С. Компетентность учителя иностранных языков // ИЯШ. 2012. № 1. С. 11–16.
7. Моосмюллер А. Межкультурная компетентность и этноцентризм // Межкультурная коммуникация парадигмы исследования и преподавания: материалы междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: КГПУ, 2003. С. 54–55.
8. Олешко В.Ф., Олешко Е.В. СМИ как медиатор коммуникативно-культурной памяти. Екатеринбург: УГПУ, 2020. 470 с.
9. Пургина Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие. Екатеринбург: УГПУ, 2015. 275 с.
10. Ремизов В.А., Янкова Н.А. Лингвокультурологическая безопасность общества: объяснение понятия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 5 (73). С. 57–64.
11. Служба примирения / общ. ред. Л. Альпери. СПб.: АлеТейя, 2011. 344 с.
12. Сухова Н.А. Актуальные проблемы поликультурной коммуникации: монография. СПб.: Гамма, 2019. 223 с.
13. Сухова Н.А., Глазун М.А., Яхьяева К.М. Методы, используемые для изучения текстов, поликультурных диапазонов концептов, и поведения носителей языка в поликультурной коммуникации // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и межкультурной коммуникации: язык, культура, образование и экономика: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 28–29 апреля 2022 г. / отв. ред. В.И. Петрищев. СПб.: СПбГУ ГА, 2022. С. 199–205.
14. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 Г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1401794/> (дата обращения: 21.02.2023).
15. Халеева И.И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской академии наук. 2006. Т. 76. № 2. С. 104–111.
16. Хуторской А.В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.
17. Чуприс А.С. Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2018. 23 с.
18. Юнгус Г.А. Философское осмысление социального образа медиатора в современном обществе постмодерна // Kant.2018. №3. С. 154–159.
19. Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, Publishing / Authors: B. North, E. Piccardo, T. Goodier, 278 p. URL: www.coe.int/lang-cefr

20. Profile. Intercultural Mediator (2015). Profile and Related Learning. Outcomes. Erasmus+. Editing Olympic Training and Consulting Ltd. 46 p. URL: www.mediation-time.eu
21. Sukhova N.A., Lebedeva N.A. Formation of Professional Qualities of Future Multicultural Mediators/Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives, Lecture Notes in Networks and Systems, IEEHGIP 2022. Vol. 499. P. 478–486. Doi https://doi.org/10.1007/978-031-11435-9_52

Об авторах:

СУХОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковой подготовки № 7 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации им. Главного маршала авиации А.А. Новикова» (192007, г. Санкт-Петербург, ул. Пилотов, 38); e-mail: natasuchova@yandex.ru

ГЛАЗУН Марина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковой подготовки № 7 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации им. Главного маршала авиации А.А. Новикова» (192007, г. Санкт-Петербург, ул. Пилотов, 38); e-mail: glazun_marina@mail.ru

ЯХЬЯЕВА Камила Мурадовна – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры языковой подготовки № 7 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации им. Главного маршала авиации А.А. Новикова» (192007, г. Санкт-Петербург, ул. Пилотов, 38); e-mail: yakm94@gmail.com

APPROCHES TO FORMATION OF MEDIATORS-TRANSLATORS

N.A. Sukhova, M.A. Glazun, K.M. Yakhyaeva

Saint Petersburg State University of Civil Aviation
named after Head marshal of aviation A.A. Novikov, Saint Petersburg

This paper is devoted to the approaches to education of mediators-translators: global, competence, system, professional – oriented. The education of mediators-translators is a new direction in the process of professional education of translators. The methodology of the research consists of the analysis and synthesis of scientific literature in the field of translation's studies, cultural studies, psychology, linguistics, computer science, mediation from the position of declared approaches and analysis of Russian Federation government documents. At the end of the paper is concluded that the global approach consist of the ownership of the information environment by mediators-translators, the skill of the ability to use translation machines and mediation techniques. The system approach characterizes components of training system. According to the competence approach are identified competences of mediation pluricultural competency. The professional-oriented approach includes goals, values, skills, motives and failure zones of mediators-translators. **Keywords:** *mediator-translator, professional education, global, competence, system and professional-oriented approaches, mediation pluricultural competency.*

Принято в редакцию: 24.01.2023 г.

Подписано в печать: 22.05.2023.

ПРОБЛЕМЫ СОПРЯЖЕННОСТИ АКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

С.В. Чегринцова, В.И. Кузнецова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматриваются проблемы сопряженности актуальных компетенций менеджеров и профессиональных стандартов; процесс формирования компетенций, которыми должен обладать современный менеджер. Изучаются универсальные, общепрофессиональные и узкоспециальные компетенции менеджеров. Определен компетентностный профиль руководителя, выделены 5 групп компетенций. Представлена структура актуальных компетенций современного руководителя в соответствии с современными профессиональными стандартами.

***Ключевые слова:** компетенции будущего менеджера, личностно-профессиональное развитие менеджера, трудовые функции менеджера, профессиональные стандарты.*

Для любой организации, функционирующей в современных условиях рыночной экономики, важным является наличие компетентных руководителей различного уровня управления. В связи с этим актуальным встает вопрос о подготовке менеджеров, чьи компетенции отвечают реалиям.

Ряд авторов под компетентностью понимают своеобразную интегральную характеристику деятельности и поведения [4, с. 17]. Следует отметить, что это оценочная категория личности, позволяющая определить наличие и степень развития определенных качеств работника, характеризующих готовность эффективно выполнять определенную профессиональную деятельность. В общем смысле компетентность отражает степень владения определенными компетенциями, под которыми понимается совокупность новообразований личности, знаний, системы ценностей и ценностных отношений, способствующая созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов. В структуре компетенции принято выделять профессиональные знания, профессиональные навыки и умения, способности, а также навыки поведения и общения.

Набор универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций не является постоянным в течение

длительного периода времени. Следует понимать, что изменения факторов внешней среды, а также ситуация на региональном и национальном рынке труда неизбежно вносят корректировки в перечень компетенций любого специалиста, в том числе и менеджера.

В связи с этим интересным представляется анализ отечественных и зарубежных исследований в этой сфере на текущий момент времени. Если обратимся к исследованиям, проведенным белорусскими учеными, то увидим набор компетенций, включающих 402 описательные характеристики успешного руководителя, которые были сгруппированы по следующим категориям [1, с. 14]:

- «профессиональная компетентность» (16 %);
- «целеустремленность» (14%);
- «лидерство» (11 %): авторитетность, лидерство, организаторские способности, способность влиять на других;
- «коммуникативная компетентность» (10 %): коммуникативность;
- «когнитивная гибкость» (7 %): гибкость мышления, способность работать в условиях многозадачности;
- «ответственность» (7 %): ответственность, требовательность к себе и другим, дисциплинированность;
- «стрессоустойчивость» (7 %);
- «обучение/развитие» (7 %): способность к обучению и развитию;
- «адекватность/справедливость» (5 %): адекватность, справедливость;
- «креативность/инновационность» (5 %): творческие способности, инновационность;
- «моральные качества» (4 %): порядочность, честность, человечность;
- «предприимчивость/находчивость» (4 %): предприимчивость, находчивость, умение налаживать связи, умение делегировать полномочия;
- «эмоциональный интеллект» (3 %): умение понимать свои и чужие эмоциональные состояния, чуткость к другим.

Как мы видим, данный перечень включает лишь личностные характеристики, которые отражают универсальный набор качеств успешного руководителя, не затрагивая способности и другие элементы компетенций.

В современной практике управления российскими организациями специалисты также выделяют перечень универсальных компетенций для управленческого персонала, но в него входят не только личностные качества, но и особенности психических процессов и умения: ориентация

на результат; аналитическое и концептуальное мышление, гибкость мышления; адаптивность и инициативность; работа в команде, сотрудничество и лидерство, развитие сотрудников; воздействие и влияние; умение управлять конфликтами; работа с большим объемом информации; принципиальность; межличностное понимание; уверенность в себе и др.

Как было отмечено выше, указанные компетенции носят универсальный характер, отражают особенности управленческой деятельности. Действительно, большинство исследователей считают, что, кроме узкоспециальных навыков, важное значение приобретают надпрофессиональные компетенции, среди которых выделяют следующие: навыки мультиязычности и мультикультурности; навыки межотраслевой коммуникации; умение управлять проектами и процессами; умение работать в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач; навыки программирования ИТ-решений/управления сложными автоматизированными комплексами/работы с искусственным интеллектом; системное, экологическое мышление и др. [3, с. 8].

Отечественные исследования в сфере управления организациями позволили определить компетентностный профиль руководителя. Особо выделяется компетенция, связанная с формированием и развитием команды. Авторами был составлен компетентностный профиль руководителя, включающий в себя обязательное наличие следующих компетенций: умение планировать (ставить цели); лидерство (мотивация); управление (организация и контроль процесса); умение делегировать; наличие навыков обучения и наставничества; понимание подчиненного (мотивов подчиненного); инновационное мышление; ориентир на развитие, движение вперед [5, с. 65].

Вне сомнения, перечисленные развитые навыки и умения руководителя будут способствовать формированию эффективной команды в любых условиях. Но не следует забывать о том, что реалии корректируют требования к структуре компетентности современного успешного менеджера, в связи с чем набор профессиональных компетенций не носит постоянного характера. Так, при трансформации экономики и ее активного перехода на цифровые платформы важными становятся инновационно-цифровые компетенции.

Инновационность рассматривается некоторыми исследователями как интеграция свойств личности руководителя, к которым относятся стрессоустойчивость, харизма, гуманизм [2, с. 33]. Инновационные компетенции трактуются как особый вид компетенций, ответственных за разработку и продвижение инноваций, в число которых входят умение мыслить креативно; наличие глубоких знаний в нескольких областях информационных технологий; умение работать в режиме

многозадачности; умение решать сложные задачи экономичнее и эффективнее.

Существенные изменения в общественной жизни, связанные с распространением новой коронавирусной инфекции, также внесли корректировку в перечень инновационных компетенций. Структурирование перечня компетенций исследователями позволило выделить следующие группы:

1. Коммуникативно-командообразующие компетенции, отражающие способность притягивать и делать союзниками творческих и креативных людей.

2. Управленческие инновационные компетенции, заключающиеся в умении вдохновлять подчиненных.

3. Креативные инновационные компетенции, связанные с генерированием новых идей.

4. Аналитические инновационные компетенции, позволяющие моделировать современные, опережающие конкурентов бизнес-процессы, содержащие в себе новые, инновационные методы и подходы.

5. Психо-стабилизирующие инновационные компетенции, предполагающие умение быстро адаптироваться к изменяющейся среде.

Происходящие события в общественной жизни и экономике, характеризующиеся условиями неопределенности и риска, позволяют говорить о необходимости развития не только инновационных, но и антикризисных компетенций менеджера.

По мнению большинства специалистов в области управления, в современных условиях становятся особенно востребованными углубленные знания в области техники и технологии производства товаров и услуг, а также знания в области социально-психологических вопросов управления, в том числе навыки социального взаимодействия, навыки налаживания сотрудничества [6, с. 137]. Важную роль в процессе преодоления кризисных тенденций играет психологическая поддержка руководителя.

Таким образом, обобщая результаты рассмотренных исследований, можно предложить актуальную структуру компетенций современного руководителя с учетом требований внешней среды и состояния российской экономики (табл. 1).

Таблица 1

Группа компетенций	Элементы компетенции	
	Способности	Личностные качества
Командные компетенции	- способен организовывать и руководить работой команды; - способен применять современные	- авторитетность; - коммуникабельность; - адекватность; - справедливость; - порядочность;

	коммуникативные технологии; - способность убеждать и оказывать влияние	- честность; - человечность; - чуткость; - доброжелательность
Инновационно-цифровые компетенции	- способен применять современные техники и методики сбора данных, продвинутые методы их обработки и анализа, в том числе использовать интеллектуальные информационно-аналитические системы	- гибкость и аналитичность мышления; - обучаемость; - восприимчивость к нововведениям; - креативность; - инициативность; - адаптивность
Антикризисные компетенции	- способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций, выработать стратегию действий; - способен управлять проектом и (или) программой; - способность к психологической поддержке	- целеустремленность; - ответственность; - дисциплинированность; - стрессоустойчивость; - предприимчивость; - аналитическое и концептуальное мышление; - уверенность в себе; - эмпатийность

Авторами настоящего исследования была проведена аналитическая работа по сопряженности актуальных компетенций менеджеров и профессиональных стандартов (табл. 2).

Анализ табл. 1 показал, что в большинстве случаев профессиональные стандарты отражают суть компетенций, но вместе с тем мы видим, что актуальность определенных компетенций не может быть раскрыта при помощи представленных профессиональных стандартов. Не всегда трудовая функция чётко раскрывает сущность компетенции, особенно это касается личностных качеств управленцев, их возможностей, а также применения и освоения современных инновационных технологий.

Данные трудовые функции в большей части унифицированы и не могут передавать текущие, сиюминутные изменения актуальной среды. Способность применять современные техники и методики сбора данных, продвинутые методы их обработки и анализа, в том числе использовать интеллектуальные информационно-аналитические системы, – это не только экономический анализ деятельности организации, но и непрерывный мониторинг изменений рыночной экономики, умение переориентироваться на актуальные потребности рынка, быть на шаг впереди конкурентов.

Таблица 2

Сопреженность актуальных компетенций менеджеров по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» и профессиональных стандартов

Наименование актуальной компетенции	Профессиональный стандарт (название с выходными данными)	Обобщенная трудовая функция (ОТФ), трудовая функция (ТФ) из профессионального стандарта (ПС)	
		Компетенции	Компетенции
Способен организовывать и руководить работой команды	ПС «Специалист по внутреннему контролю (внутренний контролер)», утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 апреля 2015 г. № 236н	Обобщенная трудовая функция: руководство структурным подразделением внутреннего контроля. Трудовые функции: организация работы структурного подразделения; управление штатным персоналом структурного подразделения; планирование работы структурного подразделения; формирование завершающих документов по результатам проведения внутреннего контроля и их представление руководству самостоятельного специального подразделения внутреннего контроля	структурным подразделением внутреннего контроля.
Способен применять современные коммуникативные технологии	ПС «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15.06.2020 № 333н	Обобщенная трудовая функция: информационно-аналитическая и организационно-административная поддержка деятельности руководителя организации. Трудовые функции: формирование информационного взаимодействия руководителя с организациями; анализ информации и подготовка информационно-аналитических материалов; организация деловых контактов и протокольных мероприятий; организация исполнения решений руководителя	информационно-аналитическая и организационно-административная поддержка деятельности руководителя организации.
Способность убеждать и оказывать влияние	ПС «Специалист по внутреннему контролю (внутренний контролер)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 апреля 2015 г. № 236н	Обобщенная трудовая функция: руководство структурным подразделением внутреннего контроля. Трудовые функции: управление штатным персоналом структурного подразделения внутреннего контроля	структурным подразделением внутреннего контроля.

Наименование актуальной компетенции	Профессиональный стандарт (название с выходными данными)	Обобщенная трудовая функция (ОТФ), трудовая функция (ТФ) из профессионального стандарта (ПС)
Способен применять современные техники и методики сбора данных, продвинутые методы их обработки и анализа, в том числе использовать интеллектуальные информационно-аналитические системы	<p>ПС «Экономист предприятия», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.03.2021 № 161н</p> <p><i>Инновационно-цифровые компетенции</i></p>	<p>Обобщенная трудовая функция: экономический анализ деятельности организации.</p> <p><i>Трудовые функции:</i></p> <p>сбор, мониторинг и обработка данных для проведения расчетов экономических показателей организации; расчет и анализ экономических показателей результатов деятельности организации</p>
Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций, выработать стратегию действий	<p>ПС «Бизнес-аналитик», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25.09.2018 № 592н</p> <p>ПС «Специалист по внутреннему контролю (внутренний контролер)», утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 апреля 2015 г. № 236н</p> <p><i>Антикризисные компетенции</i></p>	<p>Обобщенная трудовая функция: обоснование решений.</p> <p><i>Трудовые функции:</i></p> <p>формирование возможных решений на основе разработанных для них целевых показателей; анализ, обоснование и выбор решения</p> <p>Обобщенная трудовая функция: руководство структурным подразделением внутреннего контроля.</p> <p><i>Трудовые функции:</i></p> <p>организация работы структурного подразделения; управление штатным персоналом структурного подразделения внутреннего контроля; планирование работы структурного подразделения; формирование завершающих документов по результатам проведения внутреннего контроля и их представление руководству самостоятельного специального подразделения внутреннего контроля</p>
Способность к психологической поддержке	<p>ПС «Специалист административно-хозяйственной деятельности», утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 02.02.2018 № 49н</p>	<p>Обобщенная трудовая функция: организация рабочего пространства, создание и обеспечение оптимальных условий выполнения трудовых функций работниками организации.</p> <p><i>Трудовые функции:</i></p> <p>организация корпоративных и деловых мероприятий</p>

Антикризисные компетенции руководителя, представленные профессиональным стандартом «Бизнес-аналитик», раскрывают суть данной компетенции лишь в части профессиональной подготовки менеджеров и не затрагивают формирование таких качеств, как стрессоустойчивость.

Основная проблема, выделенная при анализе формирования компетенций будущих менеджеров с учетом профессиональных стандартов, показала, что компетенция «способность к психологической поддержке» не отражена ни в одном современном профессиональном стандарте, в этом и заключается сложность подготовки специалистов.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что для организаций, функционирующих в современных экономических реалиях, необходимым условием является наличие руководителей, обладающих рядом важных компетенций, которые включают в себя не только профессиональные качества, но и набор определенных личностных характеристик.

Современные темпы развития России в условиях внешнеполитического давления и санкций диктуют необходимость адаптации к новым реалиям управленческой деятельности, а происходящие события в экономике и общественной жизни, характеризующиеся условиями неопределенности и риска, позволяют говорить о необходимости развития как инновационных, так и антикризисных компетенций менеджера.

В связи с этим важным является подготовка высококвалифицированных кадров, способных не только креативно мыслить и работать в режиме многозадачности, но и обладающих знаниями в области инновационных технологий производства, социально-психологических вопросов управления, в том числе навыками командного взаимодействия, мультикультурности и мультиязычности.

Таким образом, формируются новые требования к менеджерам, которые необходимо внедрять в образовательный процесс для стремительного развития управленческого сектора.

Список литературы

1. Азаренок Н.В., Митрахович О.А. Структура представлений о компетенциях, необходимых успешному руководителю // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2020. № 20–3. С. 10–20.
2. Блохина М.С. Модель инновационных компетенций руководителя коммерческой организации // Цифровая социология. 2022. №3. Т. 5. С. 31–37.

3. Болдырева Н.П. Ключевые компетенции в современных условиях // Вестник евразийской науки. 2022. №2. Т. 14. URL: <https://esj.today/PDF/08ECVN222.pdf> (дата обращения: 11.05.2023).
4. Большакова З.М. Компетенции и компетентность // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 4. С. 13–19.
5. Воронина В.В., Абазиева К.Г. Изменение уровня компетентности руководителя и развитие управленческих навыков во взаимосвязи с командной эффективностью // Наука и образование; хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2022. № 3(142). С. 63–67.
6. Жернакова М.Б. Трансформация компетенций руководителя организаций в условиях кризиса // Сб. научн. статей X Междунар. конф. 15 апреля 2022 г. Юго-Западный гос. университет. Курск, 2022. С. 136–138.

Об авторах:

ЧЕГРИНЦОВА Светлана Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики предприятия и менеджмента ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: chegrintsova.sv@tversu.ru

КУЗНЕЦОВА Виктория Игоревна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: kuznetsova.vi@tversu.ru

PROBLEMS OF INTERFACING THE ACTUAL COMPETENCIES OF MANAGERS AND PROFESSIONAL STANDARDS

S.V. Chegrintsova, V.I. Kuznetsova

Tver State University, Tver

The article deals with the problems of combining the actual competencies of managers and professional standards; the process of forming competencies that a modern manager should possess. Universal, general professional and highly specialized competencies of managers are studied. The competence profile of the head is defined, 5 groups of competencies are allocated. The structure of the current competencies of a modern manager in accordance with modern professional standards is presented.

Keywords: *competencies of the future manager, personal and professional development of the manager, labor functions of the manager, professional standards.*

Принято в редакцию: 03.03.2023 г.

Подписано в печать: 23.05.2023 г.

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 371.38

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.168

**ТЕАТР И ДРАМАТИЗАЦИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ 1917–1931 ГГ.**

Т.Н. Корсунова

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир

В статье в связи с решением современной общенациональной воспитательной задачи «Детский театр – каждой школе» актуализируется историко-педагогический опыт включения драматизации как метода обучения в образовательный процесс единой трудовой школы 1917–1931 годов, анализируется деятельность школьных театров этого периода. Приводятся примеры частного опыта школ, рассматриваются особенности реализации задач, поставленных Наркомпросом, выделяются проблемы и задачи, с которыми сталкивались образовательные учреждения в процессе организации театральной работы. Результаты исследования могут быть применены при организации работы современных школьных театров, при конкретизации воспитательных и образовательных возможностей школьных театров, при прогнозировании практических проблем и выработке путей их решения.

Ключевые слова: *драматизация, школьные театры, единая трудовая школа, отечественная педагогика, театральная деятельность.*

Введение

Воспитание детей в современной России – это стратегический общенациональный приоритет. Перед образовательными организациями стоит задача развития форм включения школьников в разнообразную творческую, художественно-эстетическую деятельность. Одна из таких форм – школьный театр. До 2024 года планируется расширение сети школьных театров и увеличение охвата детей, занимающихся по направлению «Искусство театра» [18]. Однако школьные театры нужно не только создать; нужно выработать содержание их деятельности, осмыслить педагогические возможности, пути взаимодействия с уроками, с проектами, с дополнительным образованием. Инициатива повсеместного создания школьных театров требует обращения к историческому опыту. Наиболее масштабная деятельность по развитию школьных театров, по применению метода драматизации, по вовлечению театрального искусства в образовательный процесс осуществлялась в период 1917–1931 гг. Осмысление данного опыта может оказать существенную

© Корсунова Т.Н., 2023

поддержку современным руководителям театров в школе, завучам, советникам директоров школ по воспитанию и взаимодействию с общественными объединениями.

Проблему исследования можно представить в виде двух вопросов: каковы были особенности включения драматизации в образовательный процесс 1917–31 гг. и широко ли были внедрены школьные театры в образовательную практику этого периода?

В ходе исследования были применены методы теоретического анализа и синтеза, интерпретации и смысловой реконструкции исторического материала, обобщения полученной информации.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении и введении в научный оборот статей и архивных материалов 1917–1931 гг., которые позволяют расширить эмпирическую базу современной истории педагогики; в реконструкции педагогической дискуссии по проблемам школьного театра 1917–31 гг.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его материалы используются во Владимирском институте развития образования им. Л.И. Новиковой при организации обучающих семинаров для руководителей школьных театральных кружков и студий, направленных на реализацию задачи «Театр – каждой школе». Материалы также могут служить научным основанием для выстраивания стратегий развития театральной работы в общеобразовательных организациях с опорой на исторические достижения отечественной педагогики.

Основная часть

Период 1917–1931 гг. был насыщенным, интересным и продуктивным для отечественной педагогики. Послереволюционная школа стала единой, трудовой, были утверждены новые положения для образовательных учреждений, развивались и внедрялись идеи и практика комплексных образовательных программ. Изменилось отношение к эстетическому воспитанию, в том числе к театральной деятельности. Драматизация, театрализация стали занимать прочное место в программах для первой и второй ступени Единой трудовой школы начала 1920-х годов. Театр рассматривался как эффективное средство эстетического, нравственного, а также идейно-политического воспитания; драматизация становилась одним из методов освоения содержания образования и использовалась в процессе изучения многих предметов (об этом, в частности, пишет И. А. Челюсткин) [22, с. 129], в процессе реализации идеи комплексности, в проектной деятельности (особенно ярко это представлено в монографии С. Кагарова) [11, с. 20, 5, с. 25, 20].

Рассматриваемый в данной статье период 1917–1931 гг. – это период послереволюционной реформы, экспериментов в жизни школы,

который затем сменился стабилизационной контрреформой (М.В. Богуславский) [4, с. 125].

Первопроходцами и организаторами внедрения всех новаторских идей были ведущие образовательные учреждения Наркомпроса. Отчасти так было и с театральной работой в школе. Достаточно богатый опыт был получен и описан в трудах выдающихся отечественных педагогов. Самый известный опыт – театр в колонии А.С. Макаренко [12], использование драматизации в деятельности Первой опытной станции Наркомпроса под руководством С.Т. Шацкого [2]. Положение о Первой опытной станции по народному образованию от 19 мая 1919 г. предполагало «внешкольную работу с населением в смысле интеллектуального и эстетического развития» [13], и в том числе «народный театр» [13]. То есть, по замыслу С.Т. Шацкого и его сподвижников изначально должен был создаваться именно народный театр, объединяющий школу и социальную среду, решающий задачи педагогизации среды. В.Н. Шацкая, которая руководила школой-колонией «Бодрая жизнь» Первой опытной станции и заведовала эстетическим воспитанием станции (в частности – музыкальным) [10] писала: «Основная задача – это возбудить энергию к проявлению себя в творчестве у всех участников» [24, Л. 4].

Но в рамках данной статьи нас интересует педагогический опыт менее прославленных образовательных учреждений. Какие цели и задачи ставили руководители школ при включении театра в образовательный процесс? Была ли театральная деятельность доступна для обычных школьников или её распространение не вышло за рамки единичных опытно-показательных учреждений? Учтём, что опытно-экспериментальные школы были и в провинции, в разных губерниях [9], но их опыт в рассматриваемой сфере почти не известен и может быть причислен к массовому.

Материалы свидетельствуют о достаточном распространении драматизации и школьных театров в школьной практике, однако лучше описаны воспитательные возможности школьного театра в статьях периодических изданий, освещающих педагогику искусства [1; 8; 15; 17]. Внедрение драматизации в процесс обучения зафиксировано крайне редко, в основном в архивных материалах. Однако эти упоминания свидетельствуют о присутствии драматизации в преподавании литературы, иностранных языков, истории [14; 19].

Проведем анализ практического опыта организации школьных театров и применения драматизации в образовательном процессе общеобразовательных учреждений 1917–1931 годов на предмет наличия театральной работы, определения задач включения средств театрального искусства в обучение и воспитание, видов театральной работы, ее форм, особенностей и проблем её организации. Для этого обратимся сначала к

архивным материалам, свидетельствующим о самих фактах использования театра и драматизации в школе, а затем к критическим статьям авторов 1917–31 гг., обобщающим современную им практику театральной работы и обозначающим её «болевыми точками».

Обращаясь к плану преподавания родного языка и истории культуры в III группе Владимирской опытно-показательной школы-коммуны 1920–1921 годов, мы видим активное включение драматизации в процесс занятий: «Литературный материал и наблюдения над окружающей ребенка жизнью, и над событиями детской жизни дают богатый материал для иллюстраций, лепки и др. ручного труда, что должно широко применяться на уроках родного языка. Чтобы способствовать развитию выразительного чтения, дети инсценируют и драматизируют сценки и целые произведения» [19, Л. 6]. Председатель Владимирской опытно-показательной школы Петр Жаровщиков в своем докладе также упоминал драматизацию и яркий отклик на подобную деятельность от обучающихся: «Кроме игр дети очень любят инсценировку иностранных стихотворений, что также практикуется на младших годах обучения» [19, Л. 23]. В отчете о деятельности Владимирской опытно-показательной школы за зимний период 1920–1921 учебного года о преподавании русского языка говорится следующее: «Кроме этого, были проведены работы, способствующие развитию речи учащихся, начиная с самых простых: в виде составления рассказа из данных слов, переделки прямой речи <...> и кончая переделкой повествовательной формы в драматическую» [14, Л. 6].

Внеучебный процесс в данной школе был наполнен детским театральным творчеством, о чем свидетельствуют записи Петра Жаровщикова: «Затем в школе есть сцена, на которой ставятся спектакли, устраиваются литературные вечера, разыгрываются пьески, иногда сочиненные самими учащимися. Праздники Советской Республики, юбилеи писателей, детские празднества находят свое миниатюрное отражение на нашей детской сцене. Отзывы посетителей в один голос говорят, что постановка и исполнение на сцене всегда отличаются оригинальностью, продуманностью, художественной отделкой» [19, Л. 24]. Как видим, на спектаклях присутствовали зрители, не только из числа воспитанников, но и проходящие. Связано это было с выстраиванием общественно-полезной работы школ. Согласно производственному плану Владимирской опытно-показательной школы им. Н.К. Крупской на 1927–1928 учебный год, «основной темой общественно-политической работы школа выдвигает проведение культурно-просветительской работы среди населения района» [19, Л. 186]. Выражалось это в планомерной периодической организации чтения и рассказывания «с иллюстрациями туманных картин» [19, Л. 186]. Туманными картинами в то время назывались проекции, получаемые с

помощью «Волшебного фонаря» – предшественника диапроектора. Такие «туманные картины» использовались при организации детских отчетных утр и детских праздников.

Из переписки Школы имени Крупской с Губоно видим, что вечера и праздники проводились в основном в «дни революционных воспоминаний, в дни гражданских праздников, иногда были просто творческие заседания, посвященные тому или иному празднику, юбилею и проч.» [16, Л. 24].

Подход к празднованию был достаточно серьезным, к примеру, в организации празднования 10-й годовщины Октябрьской революции принимали участие выборные представители из числа учителей и учащихся, а план праздника и его программа были утверждены на методическом совещании [16, Л. 57]. В программах проводимых в школе вечеров и праздников часто встречаются сценки, сочиненные учащимися опытно-показательной школы. Также упоминаются постановки пьес «в переложении детей» [14, Л. 57].

Организация творческой внеурочной работы осуществлялась благодаря драматическому и хоровому кружку культурно-просветительской секции общего правления школы. Драматической работой занимался старший коллектив детей.

В программе кружка на 1927–1928 учебный год среди целей и задач выделяется ориентация на воспитательные возможности театра, организацию культурного быта: «они (*прим. формы и приемы работы драмкружка*) вносят в жизнь детей разнообразное содержание, развитие привычно нового, более культурного, интересного быта, наполняют конкретным содержанием детскую общественность» [19, Л. 214]. Одной из главных задач кружка называется эстетическое воспитание. Достижение этой задачи осуществляется через освоение навыков художественного чтения и художественной передачи характеров. Кроме того, драмкружок должен был сподвигать детей на творчество.

Упоминались в плане работы драмкружка принципы детского театра, однако с оговоркой о том, что в процессе эволюции детской театральной деятельности четких принципов еще не было сформировано. При этом руководитель кружка указывал, что театр должен быть источником радости детей, а спектакли должны быть доступными для понимания, ясными и простыми [19, Л. 214].

В работе кружка было задействовано три группы детей общей численностью 35 человек. Деление детей на группы и выбор предпочтительной деятельности производился на основе способностей и личного желания. Выделялись группы артистов, группа детей, составляющих комиссию по художественному оборудованию сцены, группа обслуживания реквизита, группа по созданию костюмов, гримеры, суфлеры и т.д. [19, Л. 214].

Работа кружка была связана с программой учебных занятий. Так в плане работы было указано «чтение художественных произведений, рекомендованных программами ГУС'а для внеклассного чтения по договоренности с преподавателем родного языка» [19, Л. 214].

Благодаря архивным материалам и трудам владимирских краеведов [3, с. 15] известно об активной работе по эстетическому воспитанию обучающихся в Мстерской опытно-показательной станции №5 Наркомпроса РСФСР (ранее школа-коммуна, а еще раньше – художественно промышленные мастерские). Специфика образовательного учреждения предполагала включение обучающихся в творческий процесс не только во внеурочное, но и в учебное время. В опытно-показательной станции происходила подготовка художников.

Педагог по драматизации Мстерской опытно-показательной станции М.И. Кривоногова писала: «Школьный театр – это не организация, а просто условия, при которых возможны эпизодические опыты выявления себя в динамических художественных формах. <...> Вся подготовительная работа к спектаклю носит характер глубокого кипения, и та кипучая атмосфера будит жизнь, будит энергию в участниках, приучает к форматированию общественной жизни» [6, Л. 69]. Школьный театр, драматизация и литература рассматриваются М.И. Кривоноговой как творческие направления работы, способные объединить все усилия, направленные на эстетическое воспитание подрастающего поколения. При этом автором отмечалась необходимость наличия эстетически воспитанных педагогических кадров [6, Л. 69].

Ярое увлечение театром отмечали исследователи деятельности Мстерской опытной станции Г.И. Чернов и М.Л. Бирюков. Г. И. Чернов подчеркивал размах в праздновании революционных праздников. Воспитанниками делались доклады, разучивались стихотворения, ставились спектакли. Однажды была подготовлена опера (к сожалению, в воспоминаниях нет сведений об авторе и названии), имевшая большой успех и показанная в близлежащих населенных пунктах: г. Вязники, пос. Холуй. [23, с. 18].

М.Л. Бирюков отмечал связь театра с подготовкой в области изобразительного искусства. В протоколе заседания Педагогического совещания от 01.02.1926 г. в докладе «О художественном воспитании» раскрывался главный тезис творческой деятельности станции: «Расширенное понимание ИЗО не только в смысле дисциплины изобразительной, но и в смысле творческого создания вещи» [7, Л. 30.]. Любая творческая активность воспитанников тесно связывалась с будущей профессиональной практикой художника-производственника. Театральная деятельность способствовала не только эстетическому воспитанию, но и профессиональному развитию. Воспитанники с увлечением занимались подготовкой спектаклей как будущие

художники, продумывая декорации, мизансцены, создавая бутафорию, костюмы и т.д. [3, с. 299].

Периодические издания 1920-х годов публиковали заметки и статьи о работе Мстерской опытно-показательной станции. В журнале «Искусство в школе» 1928 года упоминается о работе импровизационного театра при художественном техникуме, входившем в опытно-показательную станцию. Как пишет автор статьи А. Пасхина, основной причиной создания именно такого театра было отсутствие подходящего, интересного, увлекательного для воспитанников и зрителей материала для постановок [15, с. 24]. В основе импровизационного театра лежал процесс созидания коллективного творческого действия. «Коллектив намечает основную фабулу, «анекдот», лежащий в основе пьесы. Кто-нибудь из участников или несколько человек разрабатывают этот анекдот подробнее, намечают основные ситуации пьесы, словом – ставят первые вехи. При отсутствии готового текста слова ролей придумываются тут же на репетиции, меняются по подсказке кого-либо из товарищей, меняются раз, два, пять, удачные выражения фиксируются <...> Текст, складывающийся таким образом, фиксируется окончательно и попадает в значительную отделку к кому-нибудь из более развитых литературно ребят, который его обрабатывает, сглаживая отдельные шероховатости, оформляя стихотворные отрывки, если в этом встречается необходимость» [15, с. 24].

Возможности импровизационного театра высоко оценивались в 1920-е годы: «Если подходить к оценке подобного рода постановок с точки зрения их желательности в школе, надо отметить, что самодеятельность учащихся при них, конечно, гораздо выше, чем при обычной постановке готовой пьесы. Такая пьеса-импровизация требует обязательной активности от каждого из участвующих, – этой активностью – и только ею – он создает себе роль» [15, с. 27]. Педагогу в такой деятельности отводилась роль старшего товарища, не использующего свой авторитет для продвижения собственных идей и подавления юношеской самостоятельности. При этом помощь педагога требовалась в организации итоговых творческих решений «в смысле окончательной выработки из всех вариантов одного стандартизированного экземпляра пьесы» [15, с. 28] и в части регулирования сценических впечатлений.

Опыт организации театральной работы в школах был представлен в педагогических изданиях. Так, журнал «Искусство в школе» обобщал частный опыт учителей, руководителей школ, внедрявших театральную деятельность.

Например, была обобщена работа по драматизации 8-й школы II ступени Московского отдела народного образования (МОНО). Задачи, которые ставили руководители школы, полностью отражали общую

политику включения драматизации в образовательный процесс. В основе творческой деятельности лежала живая детская игра. Подчеркивалась неприемлемость старых приемов разыгрывания пьес, притупляющих детское сознание, превращающих детей в слепых подражателей. В основе драматизации, по мысли школьных работников, лежала увлекательная игра, в которой все создано фантазией детей [17, с. 47].

В школе проводились коллективные читки, беседы об исторических событиях, ребята упражнялись в ритмических движениях, учились использовать вещи во время игры. Для детей, увлекшихся внешней стороной театра – ролями и костюмами, проводились индивидуальные беседы. Работа над постановкой проводилась совместно руководителем и детьми, при этом основной сценарий, его схема находилась у руководителя, а ребята наполняли спектакль фразами, деталями, продумывали мизансцены и т.д. Таким образом, реализовывался основной принцип драматизации – перевод сценария в игро-спектакль силами учащихся [17, с. 47–48].

Учителя, руководившие театральными кружками, активно участвовали в разработке методики и практики школьной театральной деятельности, пытались переломить движение к формализации театральной творческой работы в школе, наметившееся во второй половине 1920-х годов [8].

Критические статьи с указанием проблемных моментов в школьной театральной работе также публиковались в «Искусстве в школе». Анализируя уровень художественного воспитания в московских школах, Е. Дмитриева делала вывод, что «В 80% городских школ наблюдается антихудожественная организация школьного быта, не отвечающая минимальным требованиям эстетики» [8, с. 27]. Кроме неорганизованного быта, отсутствия материального обеспечения, автор указывала на ущемление времени, отведенного на художественное воспитание школьников. Отсутствие осознания руководством важности и необходимости занятий искусством вело к «полной неподготовленности по художественной линии» [8, с. 28]. Причиной упадка художественного образования, по мнению автора, являлось «отсутствие четкого и твердого взгляда на ценность искусства как воспитательного фактора со стороны руководящих органов и происходящее отсюда произвольное отношение к нему на местах, слабая методическая, а подчас и техническая подготовка не только специалистов-предметников, но главным образом и групповодов, в руки которых переходит художественное воспитание в I степени» [8, Сс. 28]. Театр и драматизация, разумеется, подпадали под эту критику.

В журнале «Искусство в школе» 1928 года был помещен отчет о работе по художественному воспитанию одной из ленинградских школ и его жесткий критический анализ. Автором статьи отмечается

«непросвещенность» педагогов в вопросах художественного воспитания: «Печатаемый ниже обзор с очевидностью показывает, что большая методическая работа, проведенная за истекшие годы на многочисленных конференциях и съездах, уделявших внимание художественному воспитанию, еще далеко не вошла в практику работников мест, которые ведут театральную работу в школе в противоречии с программами по драматизации в школах I и II ступеней, опубликованными Наркомпросом еще в 1920 г.» [21, с. 21]. Среди замечаний к работе школы автор критического отзыва выделял стремление организовать театральную деятельность в направлении «театра юного актера» и подчеркивал вредную ориентированность на финальный показ, а не на процесс подготовки спектакля, способствующий повышению общекультурного и художественного уровня детей.

Автор рецензии негативно отзывался и о выездных спектаклях: «Кроме того, вынося спектакль из своих стен и, следовательно, из аудитории единого с исполнителями возрастного и общекультурного уровня, нарушают другой существенный принцип школьного спектакля, не нуждающегося в ином зрителе, чем зритель-участник общей работы над спектаклем» [21, с. 21].

Критике подверглась также минимизация самостоятельной работы учеников над спектаклем в связи с привлечением для художественного и технического оформления профессиональных театральных работников. «Даже устройство сценической площадки, которую ребята мастерски умеют создавать сами, производится спецами» [21, с. 22].

Репертуар, привлекаемый школьными работниками, также был раскритикован. «Репертуар строят в плане профтеатра, забывая о задачах театра школьного» [21, с. 22]. Среди отрицательных сторон материала для постановки был выделен отрыв от школьной программы, что нарушает «комплексность» обучения, выбор пьес, требующих от исполнителей большого мастерства, которым не обладают учащиеся, погружения в переживания героев, знакомства с психологией, «ненужной, и зачастую явно вредной современному школьнику» [21, с. 22]. Нетрудно заметить, что сама ориентация школы на «систему Станиславского» отвергалась рецензентом.

Вышеизложенный набор критических замечаний школам, внедряющим театральную работу, был весьма характерным и во многом обрисовывал претензии к школьным театрам со стороны официальной педагогики.

Подобным же образом высказывался Сергей Ауслендер в статье «Кошмары театральной работы в школе», обращенной к проблемам художественного образования конца 1920-х годов. «Если вообще с художественным воспитанием дело обстоит в наших школах весьма

печально, то театральная работа в огромном большинстве являет из себя художественное и педагогическое извращение, тем более опасное и злобное, что театральная работа – самый распространенный вид работы по искусству. Театром занимаются везде и всюду. Но как занимаются? К чему должна эта работа приводить? Каковы результаты этой работы?» [1, с. 19]. Отмечая массовое внедрение театральной деятельности в работу школ, автор выделяет следующие проблемы:

– Формальное отношение руководителей к творчеству, неподготовленность детей, недостаточное внимание к подготовительному процессу. Вследствие этого на сцену выходили ребята, совершенно не готовые к выступлению, зазубрившие слова и способные только «стоять мертвыми чурбанами, повторяющими механически заученные движения» [1, с. 19]. Рецензент констатировал вред таких спектаклей и для «актеров», и для зрителей. «Такие спектакли, конечно, не воспитывают, не дают возможности выявить живое творчество и только развращают вкус» [1, с. 19].

– Гонка за количеством спектаклей, подготовка новых постановок к каждому празднику. «В такой ситуации теряется качество творческой работы, отношение к работе становится легкомысленное и небрежное». Все это откладывает отпечаток на обучающихся: «Вы не можете представить, как дергает ребят эта гонка со спектаклями! Эта обязательность ежегодных постановок на все праздники. Как это им надоедает! Они слышать не хотят о новых постановках!» [1, с. 19], – делится с автором статьи своим опытом руководитель драмкружка одной из московских школ.

– Отсутствие дисциплины и плохая организация театральных постановок. «Опоздание с началом на полтора-два часа, вялое бормотание каких-то слов, громкий голос суфлера, пропущенные выходы, отваливающаяся борода, незадергивающийся занавес – знакомая всем картина!» [1, с. 20].

С. Ауслендер прямо констатировал «расслабленность и фиктивность в организации театральной деятельности в школах», подчеркивая, что в этом случае говорить о пользе театральной работы не приходится: напрасно потраченное время, негативный опыт «деятельности без смысла и основы», освоение антихудожественных шаблонных движений и слов.

Для выхода из сложившейся ситуации автор предлагал обратить внимание «просвещенцев и административных органов» на школьные театры, ввести в практику педфаков и педтехникумов «хотя бы минимальную методическую и практическую подготовку для борьбы с кошмарами театральной работы в школе» [1, с. 21].

Анализ опыта организации театральной работы в школе 1920-х годов позволяет сделать следующие выводы:

– драматизация и театральная деятельность активно включались в воспитательный процесс. Множество примеров свидетельствует о добровольном и активном участии школьников в спектаклях, сценках, инсценировках;

– в большинство случаев цели театральной работы, заявляемые школьными театральными кружками совпадали с целями, прописанными в программах начала 1920-х годов. Основой театральной работы в школе была детская игра;

– процесс драматизации, импровизации, постановки спектакля в воспитательном плане ценился выше, нежели результат (сам спектакль);

– к середине 1920-х годов начали прослеживаться тенденции формализации процесса внедрения театрального искусства в школы. К концу 1920-х годов можно увидеть с одной стороны, структурирование, расширение работы, профессионализацию через привлечение профессиональных кадров к школьному театральному делу, с другой – возрастание роли отчетности, что приводило к увеличению ненужной работы и приукрашиванию результатов. Отсюда стремление увеличить количество постановок, уход во «внешние» задачи при подготовке спектаклей.

Выводы

Внутри периода 1917–1931 годов в школьной театральной работе можно наблюдать первоначальное развитие, взлёт, возрастание масштаба, массовое распространение, а затем формализацию и спад. К концу периода проходит «эйфория» от новаторских идей и начинают обозначаться задачи, решение которых необходимо для эффективной работы школьных театров и применения драматизации в учебном процессе:

1) Профессиональная подготовка руководителей школьных театров, которая включала бы элементы театрального, режиссерского, драматургического мастерства в сочетании с психолого-педагогической подготовкой, глубоким пониманием специфики школьного театра.

2) Признание ценности театральной работы в школе вне прямой зависимости от «показательных результатов»; снижение давления на руководителя школьного театра как на массовика-затейника, обслуживающего праздники и агитационные мероприятия.

3) Включение элементов театральной подготовки в педагогическое образование в целом, что способствовало бы повышению педагогического мастерства учителя по любому предмету; поддержку театральной работы в школе со стороны всего педагогического коллектива.

4) Повышение художественных требований к процессу драматизации на уроке и к школьным спектаклям, что возможно только

на основе осмысления специфики детского театра, при отказе от подражательности и штампов, в атмосфере живого театрально-игрового творчества.

Все эти задачи актуальны и для современного школьного театра. Их решение может послужить основой модернизации школьного, а также педагогического образования, включения школьного театра в образовательное пространство каждой школы.

Список литературы

1. Ауслендер С. Кошмары театральной работы в школе // Искусство в школе. 1928. №5. С. 19–21.
2. Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность Шацкого / под ред. А. Н. Волковского и М. П. Малышева; Акад. пед. наук РСФСР. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 262 с.
3. Бирюков М. Мстерский «ковчег» (из истории художественной жизни 1920–х годов). 480 с. Рукопись (неопубликованный источник). Личный архив автора.
4. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
5. Восьмой съезд РКП(б) (Март 1919 г.) о политической пропаганде и культурно-просветительской работе в деревне // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения. Изд. 3-е. Сост. А.Я. Подземский. М.-Л.: ОГИЗ, 1931. 496 с.
6. ГАРФ. Ф. 1575. ОП.4. Ед. хр. 151. Л. 69.
7. ГАРФ. Ф. А-1575. Оп. 10. Ед. хр. 298. Л. 30.
8. Дмитриева Е. Художественное воспитание в практике московских школ // Искусство в школе. 1927. № 2. С. 26–28.
9. Дорошенко С.И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 24 (95). С. 295–303.
10. Дорошенко С. И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В.Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140–151.
11. Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1926. 88 с.
12. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М.: ИТРК, 2003. 736 с.
13. НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Д.351. Л. 2–5.
14. Отчет о деятельности Владимирской опытно-показательной школы за зимний период 1920–1921 учебного года // ГАВО: Ф. Р-1073. Оп. 1. Д. 4, Л. 6, 57.
15. Пасхина А. Импровизационный театр в школе // Искусство в школе. 1928 г. №6. С. 23–28.
16. Переписка с Губоно по вопросу работы школы и программы занятий // ГАВО: Ф. Р-1073. Оп. 1. Д. 36. Л. 24, 57.
17. Петров М. Из опыта работы по драматизации в школе II ступени // Искусство в школе. 1927. №3-4. С. 47–49.

18. План работы («дорожная карта») по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации на 2021–2024 годы. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2022/02/Prilozhenie-1.pdf> (Дата обращения 05.06.23).
19. Планы работ и программы занятий Владимирской опытно-показательной школы-коммуны // ГАВО: Ф. 1073. Оп. 1. Д. 2. Л. 6, 23, 24, 186, 214.
20. Традиции и новации в истории педагогической культуры: в 2 т.: монография / Г.Б. Корнетов, и др. Сер. Выпуск 43. Историко-педагогическое знание. Т. 2. История отечественной и зарубежной педагогики. М.: Академия социального управления, 2011. 294 с.
21. Филиппов В. К отчету Ленинградской 213-й школы // Искусство в школе. 1928. №5. С. 21–23.
22. Челюсткин И.А. Методы работы в трудовой школе. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.–Л.: Гос. изд-во, 1927. 152 с.
23. Чернов Г.И. Об опыте работы Мстерской Опытной-показательной Станции № 5 Наркомпроса РСФСР. Владимир, 1973. 44 с.
24. Шацкая В.Н. Художественная жизнь колонии «Бодрая жизнь» 1-й опытной станции при НКП // НА РАО. Ф. 106. Оп.1. Д. 648. Л. 1–18.

Об авторе:

КОРСУНОВА Татьяна Николаевна – аспирант ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (600000, г. Владимир, ул. Горького, 87), e-mail: tanya.korsunova@yandex.ru

THEATER AND DRAMATIZATION IN THE NATIONAL SCHOOL 1917–1931

T.N. Korsunova

Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov, Vladimir

In this article, in connection with the solution of the modern national educational task «Children's Theater for Every School», the historical and pedagogical experience of including dramatization as a teaching method in the educational process of the unified labor school of 1917–1931 is updated, and the activities of school theaters of this period are analyzed. Examples of the private experience of schools are given, the features of the implementation of the tasks set by the People's Commissariat for Education are considered, the problems and tasks that educational institutions faced in the process of organizing theatrical work are highlighted. The results of the study can be applied in organizing the work of modern school theaters, in concretizing the educational and educational opportunities of school theaters, in predicting practical problems and developing ways to solve them.

Keywords: *dramatization, school theatres, unified labor school, domestic pedagogy, theatrical activity.*

Принято в редакцию: 03.04.2023 г.

Подписано в печать: 06.06.2023 г.

УДК 159.9

Doi: 10.26456/vtpsyed/2023.2.181

ВЛИЯНИЕ ВЕДУЩЕГО ТИПА РЕАГИРОВАНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ НАДЕЖНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ЮРИДИЧЕСКИХ КОМПАНИЙ

К.А. Талашманова

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва

Приведены результаты исследования влияния ведущего типа реагирования на профессиональную надежность сотрудников юридических компаний. Определены факторы, способствующие формированию конструктивного типа реагирования в конфликтных ситуациях у сотрудников юридических компаний, а также выделена модель, которая содержит совокупность условий, при которых выбирается тип реагирования или за счет которых достигается смена ведущего типа реагирования. Определен конструктивный и деструктивный потенциал конфликтности, выделены личностные особенности людей, склонных к различным формам поведения в конфликте. Исходя из обзора литературы по теме исследования, следует, что выбор типа реагирования отражается на качестве и эффективности деятельности. На основании результатов исследования выделена совокупность условий для формирования конструктивного ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации.

***Ключевые слова:** профессиональная надежность, ведущий тип реагирования, поведение в конфликте, юрист.*

Теория социальных пространств Ури Бронфендреннера отражает взаимосвязь между разноуровневыми системами [8]. Речь идет о том, что социальные пространства не ограничиваются тем, что напрямую воздействует на самого человека. В процессе переговоров с юристом клиент может принимать решения, исходя из выстроенных взаимоотношений с семьей, коллегами. Таким образом, в рамках экзосистем наблюдается косвенное влияние прямого окружения субъекта (микросистема) на сотрудника юридической компании (мезосистема) [10]. Кратко описанная концепция прослеживается в понимании межличностных отношений как взаимосвязи между людьми, которые, несмотря на то что являются объективно переживаемыми, при этом находятся в разной степени осознанности [3]. На данную обусловленность указывают исследования А.В. Петровского, который раскрывает объективно проявляющийся характер взаимовлияния людей друг на друга [6].

© Талашманова К.А., 2023

Вопрос о способах реагирования на проблемные нестандартные ситуации и выявление факторов, оказывающих влияние на ведущий тип реагирования, является актуальным, так как влияет на эффективность деятельности и в целом на профессиональную надежность. Анализ факторов, детерминирующих выбор того или иногда способа разрешения конфликтных ситуаций, является основой для построения моделей профессиональной надежности, где зависимой переменной будет выступать определенный тип реагирования.

Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения уже неоднократно выступали предметом анализа в психологических исследованиях [5, 7]. Исходя из идеи о том, что конфликтность обладает не только деструктивным, но и конструктивным потенциалом, были выбраны показатели профессиональной надежности, которые при определенном сочетании могут быть охарактеризованы как конструктивные или деструктивные. За основу была взята типология реагирования на конфликт М.М. Кашапова, включающая три основных типа: «уход», «агрессию» и «оптимальное разрешение» [2].

В процессе выполнения должностных обязанностей выбор того или иного типа реагирования отражается на качестве и эффективности деятельности, в связи с чем возможно сделать вывод, что на надежность сотрудника влияет то, каким образом в большинстве случаев он реагирует на возникающие проблемы. Под профессиональной надежностью субъекта понимается системное свойство, выражающееся в выборе оптимального типа реагирования посредством поддержания гармоничной взаимосвязи между социальными пространствами с целью достижения эффективного результата профессиональной деятельности.

Для выявления ведущего типа реагирования выбран подход М.М. Кашапова, в основе которого дефиниция «реакция» обозначена как эмоциональный, вербальный и поведенческий ответ на конфликт. Различают три типа реакции: оптимальный способ разрешения, агрессия и уход от проблемы [4].

Постановка задачи

Если взять во внимание моделирование потенциальных факторов, влияющих на выбор ведущего типа реагирования, становится возможным получить статистически значимую модель, которая будет содержать совокупность условий, при которых выбирается тип реагирования или за счет которых достигается смена ведущего типа реагирования.

Проведем регрессионный анализ для нескольких зависимых переменных.

Регрессионный анализ – это группа статистических процессов, используемых в программировании на языке R и статистике для определения взаимосвязи между переменными набора данных [1]. Как

правило, регрессионный анализ используется для определения взаимосвязи между зависимыми и независимыми переменными набора данных. Регрессионный анализ помогает понять, как изменяются зависимые переменные, когда изменяется одна из независимых переменных, а другие независимые переменные остаются постоянными. Необходимо построить регрессионную модель и, кроме того, постараться отразить значения в отношении изменения независимых переменных по отношению к зависимой.

В исследовании используется множественная линейная регрессия. Это наиболее распространенная форма линейной регрессии. Множественная линейная регрессия в основном описывает, как одна переменная отклика Y (зависимая переменная) реагирует на совокупность факторов.

Характеристика выборки

В общей сложности проведен опрос 501 специалиста юридического профиля (Московское отделение АЮР, Центр юридической практики Pro Bono, юридические компании, Юридическая клиника Самарского университета, Юридическая клиника ЧГУ, Юридическая клиника юридического факультета СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Юридическая клиника ИГиМП УрГЮУ, Юридическая клиника – Алтайский филиал РАНХиГС, Юридическая клиника Института юстиции БГУ, Юридическая клиника НовГУ). 275 (55 %) респондентов – женщины, 226 (45 %) – мужчины. Средний возраст – 33 года, средний стаж в области юриспруденции – 13 лет.

Методика и методология исследования

Для регрессионного анализа были выбраны определённые показатели профессиональной надежности [9], исходя из которых применялись следующие диагностические методики:

1. «Ведущий тип реагирования в конфликте» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). На агрессивную реакцию указывает отрицательно окрашенное поведение, которое может сопровождаться грубостью, нетерпением к собеседнику и желанием добиться своего. В случае, если «уход» является основным способом реагирования, все действия человека направлены на избегание и бездействие при возникновении спорных моментов, недопонимания. «Оптимальное разрешение» направлено на достижение результата путем осознания различий во мнении и готовности к принятию разных точек зрения.

2. «Ten-Item Personality Inventory» – это краткий личностный опросник (TIPI-RU), разработанный С. Гослингом, П. Рентфру, В. Свонном и адаптированный А.С. Сергеевой, Б.А. Кирилловым, А.Ф. Джумагуловой. Позволяет оценить пять черт личности:

экстраверсия/интроверсия;
логика/этика;

рациональность/иррациональность (в некоторых адаптация встречается как добросовестность/проблемы с целеполаганием);
эмоциональная стабильность/нейротизм;
интуиция/сенсорика (или открытость/закрытость опыту).

3. Опросник оценки вовлеченности (Gallup Q12). Адаптация Е.И. Кудрявцева. Под вовлеченностью в данном контексте понимается (Мелихов, 2014) процесс интеграции личных интересов работника и интересов компании.

4. Экспресс-диагностика состояния стресса (ДСС). Разработана К. Шрайнером, адаптирована Н.Е. Водопьяновой. Позволяет определить особенности переживания стресса.

5. Тест по определению самооффективности. Авторы: Дж. Маддукс и М. Шеер. Адаптировали Л. Бояринцева и Р. Кричевский. Шкалы теста позволяют отдельно измерить уровень межличностной самооффективности и предметной самооффективности.

6. Опросник Ю. М. Орлова «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха». Методика направлена на выявление уровня потребности в реализации актуальных целей.

7. Диагностика реализации потребностей в саморазвитии. Способствует выявлению уровня реализации данного показателя.

Процедура обработки результатов

Статистическая обработка результатов, полученных в ходе исследования, производилась следующими методами: сырые данные по всем методикам были занесены и обработаны в Microsoft Office Excel. Статистический анализ результатов проводился в программе R (множественный линейный регрессионный анализ).

Результаты

По результатам опроса в 60 % ведущим типом реагирования выступает «Оптимальное разрешение», в 21 % ответов наблюдается ведущий тип реагирования «уход» и «агрессия» – 19 %.

«РУА» (тип реагирования «разрешение» является преобладающим над уходом от конфликта, агрессия проявляется реже всего) – это вариант соглашения, при котором снижена творческая активность. Продуктивное разрешение возможно при условии, что будет в большей степени проявляться инициатива [4, 5].

«РАУ» – тип реагирования «разрешение» является преобладающим над агрессией, уход от конфликта проявляется реже всего. В данном случае ориентация на признание собственных ошибок, рациональный подход, ответственный подход к делу, умение достигать результата [5].

При более детальном анализе ведущими типами реагирования у юристов оказались РУА (решение–уход–агрессия) – 46 % и РАУ (решение–агрессия–уход) – 43 %, при этом 8 % – это УРА (уход–

решение–агрессия) и 4 % АРУ (агрессия–решение–уход). Агрессивный тип реагирования (АУР) характеризуется негативным отношением к окружающему миру, что потенциально приводит к сниженной эффективности в процессе выполнения должностных обязанностей, повышенной раздражительности, нежеланию брать на себя ответственность. Уход от разрешения конфликтных или нестандартных ситуаций выражается в неумении использовать собственный опыт, безынициативности и отражает наличие внутриличностного конфликта. Типы реагирования, где ведущими являются уход или агрессия, являются крайне редкими для юристов.

Таблица 1

Оптимальное разрешение как ведущий тип реагирования

	<i>t</i> -value	<i>p</i> -value
Реализация потребности в саморазвитии	7	0
Межличностная самооффективность	-7	0
Потребность в достижении цели	4	0
Состояние стресса	-3	0,001
Длительность работы в одной компании	3	0,001

T-value – это критерий, основанный на распределении Стьюдента. Принято считать, что при $t > 2$ значение параметра в линейной регрессии является значимым для модели.

По результатам исследования взаимосвязи оптимального разрешения как ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации (см. табл. 1) выявлены следующие положительные взаимосвязи ведущего типа реагирования «оптимальное решение»: со степенью реализации потребности в саморазвитии ($t = 7, p = 0$), со степенью потребности в достижении цели ($t = 4, p = 0$), с длительностью работы в компании ($t = 3, p \leq 0,001$). Кроме того, были выявлены отрицательные взаимосвязи ведущего типа реагирования «оптимальное решение» с такими показателями, как межличностная самооффективность ($t = -7, p = 0$) и уровень стресса ($t = -3, p \leq 0,001$).

Модель с ведущим показателем «уход как тип реагирования» (27 %) может быть спровоцирована за счёт сниженного проявления агрессивной реакции на конфликт, поддержания межличностной самооффективности, снижения вовлеченности, потребности в саморазвитии и достижении цели, повышении состояния стресса и закрытости опыту (сенсорика).

Таблица 2

Уход как ведущий тип реагирования

	<i>t</i> -value	<i>p</i> -value
Реализация потребности в саморазвитии	7	0
Межличностная самооффективность	4	0
Потребность в достижении цели	-4	0

Состояние стресса	2	0,01
Вовлеченность	-2	0,01
Агрессия как тип реагирования	-8	0
Преобладание сенсорики над интуицией	3	0,001

По результатам исследования взаимосвязи ухода как ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации и исследуемых характеристик профессиональной надежности (см. табл. 2) выявлены следующие взаимосвязи: со степенью реализации потребности в саморазвитии ($t = 7, p = 0$), со степенью потребности в достижении цели ($t = -4, p = 0$), с уровнем агрессии как типа реагирования в конфликтной ситуации ($t = -8, p = 0$). Кроме того, были выявлены взаимосвязи ведущего типа реагирования «уход» с такими показателями, как: межличностная самооффективность ($t = 4, p = 0$), уровень стресса ($t = 2, p \leq 0,01$), уровень вовлеченности сотрудника в деятельность компании ($t = -2, p \leq 0,01$), а также уровнем преобладания сенсорики над интуицией ($t = 3, p \leq 0,001$).

Модель агрессивной реакции на конфликтные ситуации (27 %). Повышению агрессивного метода разрешения способствует межличностная самооффективность, вовлеченность, состояние стресса. В то время как снижению агрессивного реагирования способствует реализация потребности в самосовершенствовании, потребность в достижении цели, направленность на разрешение нестандартных ситуаций, преобладание сенсорики, опыт работы.

Таблица 3

Агрессия как ведущий тип реагирования

	<i>t</i> -value	<i>p</i> -value
Реализация потребности в саморазвитии	-5	0
Межличностная самооффективность	7	0
Потребность в достижении цели	-2	0,01
Состояние стресса	3	0,001
Вовлеченность	3	0,001
Уход как тип реагирования	-8	0
Преобладание сенсорики над интуицией	-2	0,05
Общий стаж	-3	0,001

По результатам исследования взаимосвязи агрессии как ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации и исследуемых характеристик профессиональной надежности (см. табл. 3) выявлены следующие взаимосвязи: со степенью реализации потребности в саморазвитии ($t = -5, p = 0$), со степенью потребности в достижении цели ($t = -2, p \leq 0,01$), с показателем стратегии «уход» как типа реагирования ($t = -8, p = 0$). Кроме того, были выявлены взаимосвязи ведущего типа реагирования «агрессия» с такими показателями, как: межличностная самооффективность ($t = 7, p = 0$), уровень стресса ($t = 3, p \leq 0,001$), уровень

вовлеченности сотрудника в деятельность компании ($t = 3, p \leq 0,001$), а также уровнем преобладания сенсорики над интуицией ($t = -2, p \leq 0,05$), а также длительностью работы в компании ($t = -3, p \leq 0,001$).

Объясняющая сила способна измерить долю отклонения Y от средних значений, что объясняется регрессионной моделью. Чем выше R^2 , тем больше объясняющая сила уравнения регрессии. Если R^2 близко к 0 – это отсутствующая объясняющая сила в регрессионной модели.

Таблица 4

Сравнение факторов по значимости

	<i>t</i> -value (оптимальное разрешение)	<i>t</i> -value (уход)	<i>t</i> -value (агрессия)
Реализация потребности в саморазвитии	7	7	-5
Межличностная самоэффективность	-7	4	7
Потребность в достижении цели	4	-4	-2
Состояние стресса	-3	2	3
Вовлеченность	3	-2	3
Длительность работы в одной компании	3	-	-
Уход как тип реагирования	-	-	-8
Агрессия как тип реагирования	-	-8	-
Преобладание сенсорики над интуицией	-	3	-2
Общий стаж-	-	-	-3

Таким образом, исходя из данных табл. 4, можно сделать следующие выводы.

Ведущий тип реагирования статистически достоверно имеет взаимосвязь с уровнем реализации потребности в саморазвитии. При этом можно предположить, что фактором развития потребности в саморазвитии являются такие типы реагирования, как уход и оптимальное решение. Чем выше уровень потребности в саморазвитии, тем ниже показатель агрессии как ведущего типа реагирования.

Ведущий тип реагирования статистически достоверно имеет взаимосвязь с уровнем межличностной самоэффективности. Тип реагирования «оптимальное решение» имеет с уровнем межличностной самоэффективности обратную взаимосвязь, то есть при повышении одного показателя второй понижается. При этом уход и агрессия как ведущие типы реагирования имеют с уровнем межличностной самоэффективности прямую взаимосвязь, то есть при повышении показателей данных типов реагирования межличностная эффективность также повышается.

Ведущий тип реагирования статистически достоверно имеет взаимосвязь с уровнем потребности в достижении цели. При этом прямо пропорциональная взаимосвязь выявлена с типом реагирования «оптимальное решение» и обратно пропорциональна взаимосвязь с уходом и агрессией как типом реагирования в конфликтной ситуации.

В состоянии стресса повышается показатель таких типов реагирования, как уход и агрессия, и понижается возможность оптимального принятия решения в конфликтной ситуации.

У максимально вовлеченных сотрудников в деятельность компании существенно выражена способность оптимально реагировать в стрессовой ситуации, а также характерен способ реагирования агрессией. При этом тип реагирования «уход», которому характерно стремление не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий, преимущественно выражен у сотрудников с низким уровнем вовлеченности в деятельность компании.

Выявлено: чем выше стаж работы в компании, тем более выражена способность оптимально реагировать в конфликтной ситуации. При этом чем больше общий стаж работы, чем длительней период общей трудовой деятельности, тем ниже показатель агрессии как ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации.

Основной задачей исследования явилось моделирование потенциальных факторов, влияющих на выбор ведущего типа реагирования, благодаря чему становится возможным получить статистически значимую модель, которая будет содержать совокупность условий, при которых выбирается тип реагирования или за счет которых достигается смена ведущего типа реагирования. Таким образом, на основании результатов исследования представляется возможным выделить совокупность условий для формирования конструктивного ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации. Можно выделить такие условия:

- уровень стресса (способность конструктивно справляться с напряжением, возникающим во время стресса);
- возможность к самореализации в профессиональной деятельности;
- возможность и умение ставить цели и достигать их (удовлетворение потребности в достижении цели);
- возможность карьерного роста в компании с целью увеличения длительности работы сотрудников, снижение уровня текучести кадров;
- повышение уровня вовлеченности сотрудников в деятельность компании, формирование заинтересованности сотрудников в общем деле.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые определены факторы формирования конструктивного типа реагирования в конфликтных ситуациях у сотрудников юридических компаний, а также выделена модель, которая содержит совокупность условий, когда выбирается тип реагирования или за счет чего достигается смена ведущего типа реагирования.

Теоретическое значение исследования заключается в том, что определен конструктивный и деструктивный потенциал конфликтности, выделены личностные особенности людей. Исходя из обзора литературы по теме исследования, следует, что выбор типа реагирования отражается на качестве и эффективности деятельности. Дано определение профессиональной надежности на основе определений различных авторов.

Как уже было отмечено, вопрос о способах реагирования на проблемные нестандартные ситуации представляет собой актуальную область исследований, в связи с чем является весьма перспективной темой для дальнейших научных разработок. Планируется исследование механизмов смены ведущего типа реагирования в конфликтных ситуациях.

Список литературы

1. Балджи А.С., Хрипунова М.Б. Практика применения языка r при математическом моделировании в экономике и менеджменте во Владимирском филиале Финуниверситета // Современная математика и концепции инновационного математического образования. 2017. Т. 4. №. 1. С. 226–232.
2. Гаврилова М.Н., Мухина С.А. Диагностика типов реагирования студентов в чрезвычайных ситуациях техногенного характера // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук. 2020. С. 130–135.
3. Галкина Т.В., Журавлев А.Л. Вклад Я.А. Пономарева в развитие методологических и теоретических вопросов психологической науки // Психологический журнал. 2020. Т. 41. №. 6. С. 5–13.
4. Кашапов М.М., Башкин М. В. Психология конфликтной компетентности: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2010. 128 с.
5. Кашапов М.М., Рескайя Ю.К. Взаимосвязь творческих характеристик личности и типов реагирования на конфликт (на примере врачей и учителей) // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2015. №. 4. С. 25–32.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 206 с.
7. Самосюк А.А., Смирнова Ю.С. Личностные особенности субъектов с различными типами реагирования на конфликт // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы IV Международной научно-

- практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (12–13 мая 2021 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2021. С. 492–494.
8. Bronfenbrenner U. et al. Ecological models of human development // International encyclopedia of education. 1994. Т. 3. №. 2. Pp. 37–43.
 9. Kiesel A., Kunde W., Hoffmann J. Evidence for task-specific resolution of response conflict // Psychonomic Bulletin & Review. 2006. Vol. 13. №. 5. Pp. 800–806.
 10. Xia M., Li X., Tudge J. R. H. Operationalizing Urie Bronfenbrenner’s process-person-context-time model // Human Development. 2020. Vol. 64. №. 1. Pp. 10–20.

Об авторе:

ТАЛАШМАНОВА Кристина Андреевна – аспирант ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Москва, пр-т Вернадского, д. 78); e-mail: 89999930696@aksios.in

THE IMPACT OF THE LEADING TYPE OF RESPONSE ON THE PROFESSIONAL RELIABILITY OF LAW COMPANIES EMPLOYEES

K.A. Talashmanova

RTU MIREA, Moscow

Presents the results of a study of the influence of the leading type of response on the professional reliability of employees of law firms. Factors of formation of a constructive type of response in conflict situations among employees of law firms have been identified, and a model has been identified that contains a set of conditions under which the type of response is selected or due to which a change in the leading type of response is achieved. The constructive and destructive potential of conflict is determined, the personal characteristics of people prone to various forms of behavior in conflict are highlighted. Based on a review of the literature on the research topic, it follows that the choice of the type of response is reflected in the quality and effectiveness of the activity. Based on the results of the study, the conditions for the formation of a constructive type of response in a conflict situation.

Keywords: *professional reliability, leading type of response, behavior in conflict, lawyer.*

Принято в редакцию: 17.04.2023 г.

Подписано в печать: 03.05.2023 г.

УДК 37(091)(470.56)

Doi: 10.26456/vtspyped/2023.2.191

НАЧАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОРЕНБУРЖЬЕ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

Ю.Р. Хасанова

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

Освещены важные преобразования в системе начального профессионального образования в Оренбургской области начиная с 1991-го по 2000-е гг. Показана специфика переходного периода, когда шла перестройка законодательного характера, заложившая нормативно-правовую основу новой российской государственности. Используются материалы «Российского статистического ежегодника» (Федеральная служба государственной статистики). Основное внимание уделено вопросам преобразования стандартов госрегулирования образовательного функционирования, созданию рыночной институциональной среды, а также модернизации экономических систем в начальном профессиональном образовании региона.

***Ключевые слова:** начальное профессиональное образование, квалифицированные кадры, рабочие профессии.*

Российское начальное и среднее профессиональное образование прошло сложный путь от профессиональных технических школ, ремесленных училищ, школ ФЗО, профессионально-технических училищ и средних профессионально-технических училищ. Но с 1990-х гг. начался новый период реформирования начального профессионально-технического образования. Радикальные социально-экономические и политические изменения в конце 1980-х и начале 1990-х гг. существенно повлияли на российское образование. Системный социально-экономический кризис, произошедший в 1990-х годах, сильно затормозил позитивные преобразования [7].

В начале XXI века НПО в России как источник рабочих кадров оказался в системном кризисе, который был вызван преобразованием политических, экономических и социальных требований развития государства в последние десятилетия. Необходимо учитывать ориентацию российской системы образования, включая начальное профессионально-техническое образование, на интеграцию с европейским образовательным пространством. Таким образом, проблема обучения высококвалифицированных кадров приобрела особую ценность. Учреждения начального профессионального образования являлись важным звеном системы образования как возможность получения профессии до окончания средней школы. Отметим, что такое

© Хасанова Ю.Р., 2023

образование было востребовано молодежью из неблагополучных или неполных семей, когда нужен дополнительный источник дохода.

По данным сборников Госкомстата РФ «Образование в России» (1993–2003), известно, что количество учащихся в российских вузах выросло в два раза, в колледжах и техникумах число обучающихся увеличилось на 25 % [6]. В системе НПО наблюдалось снижение количества студентов (на 12 %), также сократилась численность учебных заведений НПО (на 11 %), а выпуск квалифицированных рабочих кадров уменьшился на 41 % [5, с. 182].

Такая ситуация объяснялась тем, что начальному профессионально-техническому образованию уделялось значительно меньше внимания со стороны чиновников, нежели среднему и высшему профессиональному образованию. Это представлялось в некоторой степени странным, так как отечественные фабрики и заводы нуждались именно в рабочих кадрах, которых обучала система НПО. В пользу стабильной востребованности НПО у работодателей и студентов говорит тот факт, что за последние пять лет образовательные учреждения данного уровня не испытывали трудностей с комплектованием, и лишь одна пятая часть выпускников не смогла трудоустроиться из-за нехватки рабочих мест.

Профессиональное образование непосредственно связано с демографическим положением в стране. В 1990-е годы рождаемость в России снизилась, что негативно отразилось на деятельности учреждений общего школьного образования в 2001–2011 гг. и безусловно сказалось на профессиональном образовании в 2011–2020 гг. Необходимо подчеркнуть, что рождаемость в 1990-е годы снизилась на 45–50 % в сравнении с 1980-ми годами [3].

С 1993-го по 2007 г. НПО являлось одним из наиболее проблемных сегментов системы образования. Численность как учащихся, так и самих учебных заведений неуклонно снижалась (см. табл. 1). Нужно отметить, что количество студентов высших учебных заведений выросло на 20 % [8].

Таблица 1

Состояние НПО в России с 1990–2000 годы [10]

	1990	1995	2000
Количество образовательных учреждений	4328	4166	3900
Обучающиеся, тыс. человек	1867	1689	1698
Выпущено, тыс. человек	1272	841	777
На 10 тыс. человек обучено	87	57	55

В 1999 г. система НПО насчитывала 3 911 учебных заведений, где обучалось 1,7 млн студентов. За последующие десять лет количество образовательных учреждений НПО уменьшилось на 417, прием обучающихся также сократился на 26 %, а выпуск квалифицированных кадров – почти на 40 %. Отметим, что с 1998 г. неблагоприятные

тенденции были несколько снижены за счет небольшого увеличения числа приема абитуриентов [5, с. 185].

Опираясь на данные сборника Госкомстата «Россия в цифрах», можно сделать вывод, что в 2003 г. квалифицированные кадры с начальным профессионально-техническим образованием составляли 17 % всех рабочих в российской экономике. Нетрудоустроенные выпускники НПО составляли наименьшую группу из всех безработных – всего 776 000 человек. Отметим, что нетрудоустроенных с высшим образованием (в том числе неполным) было 808 000 человек, средним специальным образованием – 1 514 000 человек, общим средним и ниже среднего образования – 3 057 000 человек [1]. Необходимо учесть тот факт, что 75 % заявленных предприятиями вакансий составляли рабочие профессии. Таким образом, востребованность выпускников НПО на рынке труда была достаточно высокая.

Постановление Правительства РФ от 05.06.1994 г. утвердило положение об учреждении НПО по новой программе. С конца 1990-х гг. обучение в образовательных учреждениях НПО стало осуществляться на основе госстандартов. Обучение квалифицированных кадров началось по многим новым специальностям: экономика, право, экология, управление, дизайн, банковское дело, гостиничное хозяйство и другие.

Начальное профессиональное образование было призвано обеспечивать потребности общества в квалифицированных кадрах, которые обладают профессиональной мобильностью и умеют быстро адаптироваться к новым условиям на производстве. Дальнейшее становление общества было фактически невозможно без перехода начального профессионального образования на новый уровень. Учебные заведения НПО являлись одним из основных источников обучения молодых специалистов, выступая одновременно как элемент народнохозяйственной части страны и звена общей системы образования.

Основной задачей деятельности организаций НПО являлось обучение квалифицированных кадров и персонала по главным экономическим направлениям, учитывая потребности рынка труда. Также было необходимо предоставить возможность обучающимся освоить огромный выбор специализаций на основе полученного широкопрофильного обучения. Решать данные задачи было необходимо в связи с возросшими запросами работодателей к квалификации сотрудников, недостаточной степенью обученности выпускающихся студентов учреждений НПО, чтобы успешно конкурировать на рынке труда.

В 1990-е годы стала заметна тенденция снижения численности образовательных учреждений НПО, что отчетливо видно на табл. 2. Число обучающихся в системе начального профессионального образования сократилось на 338 000 человек в период с 1985-го по 2003 г. После 2003 г. это число продолжит уменьшаться.

Таблица 2

Образовательные учреждения НПО в РФ (1985–2000 гг.) [10]

Год	Количество организаций на конец года	Численность учащихся, тыс. человек	Принято учащихся, тыс. человек	Подготовлено специалистов, тыс. человек
1985	4 196	1 987	1 527	1 378
1990	4 328	1 867	1 252	1 272
1991	4 321	1 841	1 235	1 141
1992	4 269	1 773	1 096	1 039
1993	4 273	1 742	1 007	922
1994	4 203	1 699	949	878
1995	4 166	1 689	928	841
1996	4 114	1 670	899	821
1997	4 050	1 667	885	800
1998	3 954	1 676	893	785
1999	3 911	1 694	886	770
2000	3 893	1 679	845	763
2001	3 872	1 649	837	759
2002	3 843	1 651	842	745
2003	3 798	1 649	823	722

В Оренбургской области количество учебных заведений системы НПО и число студентов, обучающихся в них, также сокращалось. Из табл. 3 мы видим, что Оренбуржье подверглось сокращению числа учреждений НПО наряду с Приволжским федеральным округом и РФ в целом. Например, в 1994 г. в ПТУ № 57 города Соль-Илецка обучалось 219 студентов, в 1995 г. – 157, а в 1996 г. – 110 студентов [6].

Таблица 3

Количество образовательных организаций НПО
(1990–2000 гг., на начало учебного периода) [8]

Регион	1990	1998	2000	2003	2006	2010
РФ	4 328	4 166	4 050	3 893	3 798	3 050
Приволжский федеральный округ	1 030	985	940	891	859	716
Оренбуржье	75	72	68	60	56	45

Отметим, что в 2000–2010 годы реформы системы НПО и перестройка ее управленческих структур в целом удерживали тенденции 1990-х годов. В 1990 г. число учреждений НПО составляло 75, через 13 лет это число уменьшилось до 68 учреждений, а еще через 7 лет сократилось до 45 [5]. Перспектива учебных заведений НПО зависела во многом от их учредителей, которых можно поделить на три группы: заведения областного подчинения, деятельность которых была направлена на областной рынок труда и зависела от областных заказов на квалифицированные кадры; заведения федерального подчинения; заведения, которые входили в состав вузов.

В разные периоды социально-экономических преобразований Российской Федерации профессиональное образование испытывало глобальные реорганизации. Нужно учесть, что задачи и цели реформирования при этом всегда выражали потребности производства, степень культурной образованности общества, политику государства в обучении рабочих специальностям.

Переход к рыночным условиям существования профессионального образования потребовал формирования и других типов образовательных учреждений. Возникла потребность в формировании адаптивных моделей учебных заведений, которые могли бы обеспечить равные условия для студентов через разноуровневое и разнопрофильное образование. Конец 1980-х гг. известен созданием инновационных типов учебных заведений начального и среднего профессионального образования (лицеи и колледжи), а также изменением содержания обучения и методической части профессионального образования в целом. В тот же период были сформированы основы для совершенствования региональных образовательных систем и развития института социального партнерства в профобразовании, что выявило основные принципы его устройства в начале 2000-х годов.

Колледжи и лицеи формировались для обучения специалистов и квалифицированных кадров среднего звена повышенного уровня образования. В 1990-х гг. образование колледжей и лицеев из разряда эксперимента перевели в нормативно-правовое регулирование на постоянной основе, независимо от дефицита госбюджета и очевидного отсутствия потребности в специалистах как повышенного, так и базового уровня. Профессиональные лицеи образовывались на базе профессионально-технических училищ. В 1997 г. их количество достигло 20 % от общего количества учреждений НПО, а в 2002 г. – 22 % [2].

В конце 1980-х гг. ПТУ готовили в среднем по 1400 профессиям. В 1999 г. этот список резко сократился в связи с установленными федеральными стандартами, и к 2005 г. учреждения НПО готовили квалифицированные кадры по 74 направлениям. Например, в Ясенском профессиональном лицее (Оренбургская область) обучали специалистов по 12 направлениям. Помимо этого, осуществлялось обучение на краткосрочных курсах еще по 100 направлениям [10].

Из данных табл. 4 мы видим, что в 2003 г. учебные заведения системы НПО в Оренбуржье обучали специалистов по направлениям: сельское хозяйство, промышленность, связь, транспорт, оптово-розничная торговля, строительство. Следует обратить внимание на то, что начальное профессиональное образование готовило в большей степени квалифицированные кадры по направлениям сельского хозяйства и промышленности, что отвечало требованиям развития экономики Оренбургского региона.

Таблица 4

Выпуск специалистов системы НПО Оренбуржья по направлениям экономики
в 2003 г., человек

Регион	Оренбуржье
Всего	10 111
Промышленность	3 294
Сельское хозяйство	2 999
Лесное хозяйство	0
Транспорт	632
Связь	216
Строительство	2 287
Оптовая и розничная торговля, общепит	465
БОН	218
ЖКХ	0

С 2003 г. система начального профессионального образования переживала кризис, который связывали со следующими проблемами: несоответствие предоставляемого перечня специальностей в учреждениях НПО требованиям экономики; устаревшая материально-техническая база образовательных учреждений; недостаток квалифицированного преподавательского состава.

Сокращение количества учащихся в системе НПО непосредственно было связано также с низкой привлекательностью начального профессионального образования в связи с устаревшим содержанием и низким уровнем обучения рабочих кадров. Отрицательно влияла также и своего рода общественная установка, в результате которой молодежь не хотела обучаться в системе начального профессионального образования. Учителя пугали школьников обучением в ПТУ при условии плохой успеваемости, стимулируя, по их мнению, учебную деятельность.

Таким образом, к 2007 г. количество обучающихся в системе НПО продолжило уменьшаться и в 2007–2008 учебном году сократилось на 7 %. В отдельных направлениях (например, сельское хозяйство) недобор был наиболее высок [4].

Отметим, что для устранения проблем в системе НПО в 2007 г. господдержку заведений начального профессионального образования включили в приоритетный нацпроект «Образование» в качестве отдельного направления. Из федерального бюджета было предоставлено 1,8 млрд рублей на поддержку максимально инициативных учебных заведений НПО, которые имели отчетливый инновационный план развития. Таким образом, от учреждений НПО (по всей России) поступило 266 заявок на конкурс. По результатам отбора право на господдержку приобрели 76 заведений из 40 субъектов РФ [8].

Подчеркнем, что одним из основных условий для учебного заведения было самостоятельно найти денежные средства (сумму, равную

или более выделяемых федеральных средств) для софинансирования своей программы за счет заинтересованных работодателей либо региона. В итоге в конкурсе участвовали учреждения, выпускники которых реально востребованы экономикой области и которые были в состоянии эффективно сотрудничать с компаниями-работодателями.

Другая проблема, существовавшая в 1990-е годы, была связана с кадровым обеспечением системы НПО. Из всех систем образования система НПО имела самый низкообразованный и низкоквалифицированный персонал. В первой половине 1990-х годов из заведений НПО в Оренбуржье каждый год увольнялось до 25 % мастеров и преподавателей. Данная ситуация сохранилась и в начале 2000-х годов. Из табл. 5 видно, что число выбывших инженерно-технических сотрудников с 2003-го по 2007 г. увеличилась с 10 до 15 %, что намного превышает общероссийские показатели (с. 11 до 12%).

Таблица 5

Выбытие инженерно-педагогических сотрудников (мастера, преподаватели) из системы начального профессионального образования в России и Оренбуржье с 2003–2008 год (выбывшие к числу сотрудников, %) [11]

Регион/год	Доля выбывших					
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
РФ	11,43	9,63	10,9	13,5	10,86	12,31
Оренбуржье	10,36	9,44	12,15	13,25	12,92	15,61

Наиболее низкими образовательными характеристиками обладали мастера производственного обучения: высшее образование имелось только у 34 %, среднее-специальное – 48 %, начальное профессиональное – у 14 %, 35 человек обладали средним общим образованием, всего 86 мастеров (10 %) обладали высшей квалификационной категорией, а более 33 % мастеров не имели никакой категории [5].

Необходимо отметить также и другую проблему постсоветского времени в системе начального профессионального образования Оренбуржья. Это необходимость освоения студентами учебных заведений НПО двух образовательных стандартов: начального профессионального и общего среднего, что приводило к снижению качества образования и перегрузкам как в сфере профобразования, так и в сфере общеобразовательной подготовки.

Таблица 6

Обучение детей-сирот и детей с отклонениями в здоровье в учебных заведениях НПО Оренбуржья в 2003–2006 гг. (процентное отношение к числу учащихся)

Регион	Год			
	2003	2004	2005	2006
РФ	3,05	3,49	4,15	4,99
Оренбуржье	2,25	2,4	2,78	3,31

Для детей-сирот обучение в системе НПО являлось хорошей возможностью получить профессию. Из табл. 6 мы видим, что на фоне общей тенденции уменьшения количества обучающихся в заведениях НПО количество детей с отклонениями и детей-сирот увеличивается как в России, так и в Оренбургской области [10].

Тем не менее, к большому сожалению, дети-сироты находились в жестких условиях после окончания учебного заведения. Они не нужны были рынку с неизменно сокращающимися рабочими местами.

Подводя итоги функционирования системы НПО в Оренбуржье в постсоветском пространстве, отметим, что основными проблемами являлись:

Кадровая система. Зарплата мастера производственного обучения или преподавателя была в 10–15 раз меньше, чем зарплата специалистов с меньшей квалификацией. В результате штаты были укомплектованы менее чем на 70 %.

Низкий уровень бюджетного обеспечения. Финансирование учебных заведений НПО не превышало 40–50 % от необходимого спроса. В первую очередь страдала материально-техническая база (обучение велось на устаревшем оборудовании).

Низкая социальная защита учащихся. У 70 % учащихся родители имели зарплату ниже прожиточного минимума, 50 % учащихся были из неполных семей.

Уровень оплаты стипендии в учреждениях НПО. Сумма стипендии учащегося в системе НПО была намного меньше уровня стипендии студента в вузе, несмотря на то что потребности у обучающихся были одинаковые.

Разрушение связей образовательных учреждений НПО с предприятиями, для которых они обучали специалистов, в свою очередь получая финансовое вознаграждение.

Отмена отсрочки призыва на службу в армию. До 40 % студентов-юношей призывались на военную службу.

Таким образом, учебные заведения НПО были вынуждены функционировать в противоречивой и крайне сложной ситуации. Все это отражалось на эффективности начального профессионального образования. Система НПО отставала от структурных преобразований высокотехнологичных направлений. Спрос производства значительно опережал предложения системы НПО и по объемам, и по структуре обучения квалифицированных кадров.

Список литературы

1. Аврамова Е.М. и др. Требование работодателей к системе профессионального образования. М.: МАКС ПРЕСС, 2006. 118 с.
2. Болотов В.А. Начальное профессиональное образование: проблемы и перспективы развития // Профессиональное образование. 2000. № 9. С.25–28.

3. Гребнев Л.С. Российское образование в зеркале демографии // Вопросы экономики. 2003. № 7. С. 3–25.
4. Информационно-аналитическая справка о ходе реализации приоритетных национальных проектов (октябрь 2007) / Аппарат фракции «Единая Россия». М.: Издание Государственной Думы, 2007. С. 3–7.
5. История начального профессионального образования в Оренбургской области (1745–2012 гг.) / Ю.П. Злобин и др. под. ред. В.А.Лабузова. Оренбург: ОГИМ, 2013. 323 с.
6. Образование в Российской Федерации. Статистический сборник. 2003. М.: ГУ ВШЭ, ЦИСН, 2003. 256 с.
7. Образование в Российской Федерации. Статистический сборник. 2005. М.: ГУ-ВШЭ, 2005. 484 с.
8. Рощина Я. Социальная дифференциация молодежи в российском профессиональном образовании // Отечественные записки. 2006. № 3(30). С. 14–18.
9. Спиридонова Г.В. Проблемы адаптации выпускников начального и среднего профессионального образования к рынку труда // Российская наука: тенденции и перспективы / Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 2002. № 21 (177). С. 50–59.
10. Статистика Российского образования. URL: <http://stat.edu.ru/> (дата обращения: 12.06.2023).

Об авторе:

ХАСАНОВА Юлия Равильевна – аспирант (4 курс), ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (460014, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19); e-mail: khakimullina.yuliya@bk.ru

PRIMARY VOCATIONAL EDUCATION IN ORENBURG REGION IN THE POST-SOVIET PERIOD

Iu.R. Khasanova

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

The article is devoted to important transformations in the system of initial vocational education in the Orenburg region from 1991 to the 2000s. The author shows the specifics of the transition period from 1991-2000s., when the legislative restructuring took place, which laid the legal basis for the new Russian statehood. In the article, the author uses quantitative characteristics that are indicative and are not of a principled nature, as there are discrepancies in the field of statistics in education, which is related to both different approaches in the calculation, and with a uniform understanding of a fixed phenomenon. The author uses materials of «Russian statistical yearbook» (Federal Service of State Statistics). The author focuses on issues of transformation of standards of state regulation of educational functioning, creation of market institutional environment, as well as modernization of economic systems in primary vocational education of the region.

Keywords: *initial vocational education, qualified personnel, vocational training, working professions.*

About authors

- ABDURAKHMANOV Rinat Abdulnakipovich – Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (117997, Moscow, Ostrovitianova str. 1); e-mail: diplom575@yandex.ru
- AGAPOV Valery Sergeevich – Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology and Psychology of Labor of the Humanitarian Institute, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22); e-mail: agapov.vs@mail.ru
- ASTAPENKO Elena Vladimirovna – doctor of Pedagogy, Associate professor of the Chair of modern languages for the humanities of Tver state university (170100, Tver, 33, Zhelyabov St.); e-mail: elenastap@gmail.com
- BORISOVA Elena Vladimirovna, Doctor of Pedagogical Sciences, certified professor, professor of the Department of Higher Mathematics, Tver State Technical University (170100, Tver, Af.Nikitina St., 22); e-mail: elenborisov@mail.ru
- CHEGRINTSOVA Svetlana Vasilievna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Enterprise Economics and Management, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: chegrintsova.sv@tversu.ru
- DOBROSMYSLOVA Svetlana Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Pedagogy, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: Dobrosmyslova.SN@tversu.ru
- GLAZUN Marina Anatolyevna – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of Foreign Languages Department, Saint Petersburg State University of Civil Aviation named after Head Marshal of Aviation A.A. Novikov, (192007, Saint Petersburg, Pilotov st., 38); e-mail: glazun_marina@mail.ru
- GRIGORYAN Arsen Rafikovich – Major General of the Internal Service, Head of the Main Directorate of the Ministry of Emergencies in the Tver Region (170034, Tver, Darwin St., 12); e-mail: psihologimchs@mail.ru
- GRIZOVSKAJA Dar'ja Viktorovna – senior lecturer of the Department of Regional Studies, Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: Grizovskaya.DV@tversu.ru
- ICHTOVKINA Elena Gennadievna – Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Chief Psychiatrist of the Department of Medical Support of the Department of Material, Technical and Medical Support of the Ministry of Internal Affairs of Russia (101000, Moscow, Petroverigsky lane, 6-8-10, building 1), e-mail: elena.ichtovkina@yandex.ru
- KALUTSKAYA Alexandra Sergeevna – master's student of the direction Social work, specialist in MMR of the Department of Musical and Fine Arts in Education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: Kalutskaya.AS@tversu.ru
- KHASANOVA Yulia Ravilievna – postgraduate student, Orenburg State Pedagogical University (460014, Orenburg, Sovetskaya str., 19); e-mail: khakimullina.yuliya@bk.ru
- KOLOBOVA Svetlana Viktorovna – post-graduate Student of the Moscow Humanitarian University (5 Yunosti str., Moscow, 111395); ORCID: 0000-0002-8518-8799, e-mail: prgaga@mail.ru
- KORSUNOVA Tatyana Nikolaevna – postgraduate student, Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov Vladimir State University (600000, Vladimir, Gorky St., 87), e-mail: tanya.korsunova@yandex.ru
- KUZNETSOVA Viktoria Igorevna – postgraduate student of the direction 44.06.01 Education and Pedagogical sciences, orientation 13.00.01 General Pedagogy, history of pedagogy and education of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); e-mail: kuznetsova.vi@tversu.ru
- LEZHNIINA Larisa Viktorovna – Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Developmental and Educational Psychology, Mari State University (424000, RME, Yoshkar-Ola, Lenin Square 1); e-mail: flouers@mail.ru
- MAKEEVA Natalya Yuryevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Pedagogy, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), Chief Freelance Educational Psychologist of the Ministry of Education of the Tver Region (170000, Tver, Andrei Dementiev street, 46/23); e-mail: Makeeva.NY@tversu.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: msn-prof@yandex.ru
- MARKOVSKAYA Anastasia Andreevna – primary school teacher, Secondary School № 50 Tver (170039, Tver, 1st lane. Vagonnikov, 5), e-mail: chubisova_nast_a@mail.ru
- MURAVYEV Yuri Alexandrovich – PhD in Education, Senior Lecturer, RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6); e-mail: muravyev-yua@rudn.ru
- NESTEROVA Anna Aleksandrovna – PhD of Pedagogical sciences, Associate Professor, Institute of Continuing Education, Director, Ulyanovsk State Technical University (432027, Ulyanovsk, Severny Venets st., 32); e-mail: a_saushkina@mail.ru
- PIRKINA Vera Grigorievna – Postgraduate Student, Senior Lecturer, Department of Developmental and Educational Psychology, Mari State University (424000, RME, Yoshkar-Ola, Lenin Square 1); e-mail: vera_pirkina@mail.ru
- POSOKHOVA Anastasia Vladislavovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Humanities and Social Sciences of the Institute of Management Technologies RTU MIREA (119454, Moscow, Vernadsky prospect, 78); e-mail: posohova@mirea.ru
- ROZHKOVA Dmitry Vladimirovich – Postgraduate Student, Senior Lecturer, Department of General Psychology and Labor Psychology, Humanitarian Institute, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22); e-mail: rozhkov_dima@inbox.ru
- SHEPTUKHA Vyacheslav Vladimirovich, postgraduate student of RTU-MIREA, (119454, Moscow, Vernadsky prospect, 78); e-mail: w@snd.ru
- SHMELEVA Ekaterina Vladimirovna – Head of the Kindergarten № 35 (170037, Tver, Ordzhonikidze St. 33), e-mail: ds35@detsad.tver.ru
- SUKHOVA Natalia Alexandrovna – Candidate of pedagogical sciences, associate professor of Foreign Languages Department, Saint Petersburg State University of Civil Aviation named after Head Marshal of Aviation A.A. Novikov (192007, Saint Petersburg, Pilotov st., 38); e-mail: natuschova@yandex.ru
- TALASHMANOVA Kristina Andreevna – post-graduate student of MIREA – Russian Technological University (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 78); e-mail: 89999930696@aksios.in
- TSVETKOVA Svetlana Petrovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language with the Methodology of Primary Education of the Tver State University (33 Zhelyabova Str., Tver, 170100), e-mail: Tsvetkova.SP@tversu.ru
- VOITIKOVA Marina Andreevna – Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor of the Department of Humanities and Social Sciences, MIREA – Russian Technological University (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 78); e-mail: marina.voytikova@yandex.ru
- WANG Shixian – postgraduate student, RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6); e-mail: 1042208094@pfur.ru; 1973274218@qq.com
- YAKHYAEVA Kamila Muradovna – Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of Foreign Languages Department, Saint Petersburg State University of Civil Aviation named after Head Marshal of Aviation A.A. Novikov, (192007, Saint Petersburg, Pilotov st., 38); e-mail: yakm94@gmail.com

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: ученой степени (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 установленном системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт)*: Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника 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

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

2(63), 2023

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 21.06.2023. Выход в свет 27.06.2023.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 11,74.

Тираж 500 экз. Заказ № 263.

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