

ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С. А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 2 (54)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2020

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А. И. Минаев, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*); **И. В. Гайдамашко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **С. В. Демидов**, доктор исторических наук, профессор; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **А. П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. А. Фомина, доктор психологических наук, профессор (*главный редактор*); **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **Е. Е. Дмитриева**, доктор психологических наук, профессор; **И. А. Доница**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Э. Ленюшкин**, кандидат психологических наук (*заместитель главного редактора*); **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, доцент; **Т. Г. Мухина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **С. Н. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Харченко**, доктор психологических наук, доцент (Украина); **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (педагогические науки); 19.00.05 — Социальная психология (психологические науки); 19.00.13 — Психология развития, акмеология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2020

СОДЕРЖАНИЕ**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ****Байкова Л. А.**Личностно-рефлексивный подход к организации
интерактивных форм обучения и воспитания9**Бочко К. А.**

Практики педагогического волонтерства в истории и современности21

Гребенкина Л. К., Демидова С. Б.Проблема подготовки учителя в педагогическом наследии
М. М. Рубинштейна и ее значимость в современных условиях33**Махмутова Е. Н., Махмутов А. А.**Социально-психологические и социально-экономические детерминанты
отдачи от высшего образования43**Юдина Н. П., Музыка Ю. В.**Социальная заданность воспитания: аксиологические основания
и теоретические обоснования53**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ****Богомолова Е. В., Митрохина А. С.**Современное состояние подготовки будущего химика
к профессиональной деятельности64**Еременко Т. В.**Репрезентация ценностей академического этоса
в работе студентов с информацией74**Окулова Л. П.**Понятийный аппарат формирования эргономической
образовательной среды83**Петренко А. А.**Развитие педагогической готовности будущих специалистов (вожатых)
к управлению детским коллективом в теории и практике
дополнительного образования92

Щетинина Н. П.

- Проблема осуществления всеобуча в общеобразовательных школах Рязани
в годы Великой Отечественной войны (1941–1945)
(к 75-летию со дня Победы) 103

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ
И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

Богомолова Е. С., Захарова Е. А., Гаврилова Н. Б.

- Рефлексивный компонент в структуре клинического мышления 112

Волгуснова Е.А., Шерешкова Е.А.

- Копинг-стратегии и нервно-психическая устойчивость
студентов-бакалавров педагогического университета 123

Казаренков В. И., Карнелович М. М.

- Связь этнической идентичности и самопрезентации студентов
разных культурных групп в межличностном взаимодействии 133

Суворова О. В., Кравчук О. Н., Сорокоумова С. Н.

- Взаимосвязь психологических условий и факторов,
влияющих на формирование образа сотрудника
органов внутренних дел (ОВД) 144

Яковлева Н. В.

- Исследование здоровьесберегающих стратегий личности 155

**СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Мухина О. Д.

- Социально-психологическое сопровождение одаренных детей
в образовательном процессе 162

Сальникова Е. С., Сидоренков А. В.

- Социально-психологическая адаптация и статус работников
в малой группе как факторы их вклада в групповую деятельность 169

Шильцова Ю. В.

- Социальные детерминанты и модели эффективной социализации сирот —
выпускников интернатов и детских домов
в странах Европейского союза и США 179

**СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ
КОРРЕКЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

Волковская Т. Н., Куткова И. А.

К проблеме изучения коммуникативных трудностей дошкольников
в условиях образовательной интеграции187

Хомякова Т. В.

Специфика декодирования скрытого смысла младшими школьниками
с недоразвитием речи195

**ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА
ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Прошляков В. Д., Левин П. В., Ериков В. М.

О некоторых путях реализации национального проекта № 1 «Демография»202

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Демидова Н. И., Богданова Е. С.

К 100-летию Григория Наумовича Приступы210

Информация для авторов218

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES OF MODERN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Baykova L. A. Personal-Reflexivity Approach to Interactive Forms of Education and Upbringing	9
Bochko K. A. Practices of Educational Volunteerism in History and Today	21
Grebenkina L. K., Demidova S. B. The Problem of Teacher Training in M. M. Rubinstein's Pedagogical Heritage and its Importance Nowadays	33
Makhmutova E. N., Makhmutov A. A. Social-Psychological and Social-Economic Determinants of Higher Education Efficiency	43
Yudina N. P., Muzyka Yu. V. Social Aspects of Education: Axiological Basis and Theoretical Foundations	53

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES OF EDUCATION

Bogomolova E. V., Mitrokhina A. S. Novice Chemists' Professional Training in the Modern World	64
Yeremenko T. V. The Representation of Academic Ethos Values in Student's Information Processing Activities	74
Okulova L. P. Creating Ergonomic Learning Environment: the conceptual Apparatus	83
Petrenko A. A. Ensuring Novice Specialists' (Scoutmasters') Pedagogical Readiness to Children Team Management: Theoretical and Applied Aspects of Extracurricular Education.....	92

Shchetinina N. P.

The Total Literacy Campaign in Compulsory Schools of Ryazan during the Great Patriotic War (1941–1945) (Commemorating the 75th Anniversary of the Great Victory) 103

RELEVANT ISSUES OF PERSONAL AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

Bogomolova E. S., Zakharova E. A., Gavrilova N. B.

Reflexive Components in the Structure of Clinical Thinking 112

Volgusnova E. A., Shereshkova E. A.

Coping-Strategies and Pedagogical University Students' Mental and Psychological Stability 123

Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M.

The Correlation between Students' Ethnic Identity and Self-Presentation in Interpersonal Communication in Different Cultural Groups 133

Suvorova O. V., Kravchuk O. N., Sorokoumova S. N.

The Interconnection of Psychological Conditions and Factors Influencing the Formation of Internal Affairs Officers' Image 144

Yakovleva N. V.

Investigating Individual Strategies of Health-preservation 155

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Mukhina O. D.

Providing Social and Psychological Support to Gifted Children in the Education Process 162

Salnikova E. S., Sidorenkov A. V.

Employees' Social and Psychological Adaptation and their Social Status in Little Groups as Factors of their Contribution to the Group Work 169

Shiltsova Yu. V.

Social Determinants and Models of Efficient Socialization of Orphaned or Abandoned Children, Orphanage Leavers, in the European Union and in the USA 179

MODERN RESEARCH WITHIN THE FRAMEWORK OF CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Volkovskaya T. N., Kutkova I. A.

To the Issue of Investigating Communication Problems Experienced by Preschool Children in the Conditions of Educational Integration187

Khomyakova T. V.

The Peculiarities of Hidden Sense Decoding by Young Schoolchildren with Alalia195

INVESTIGATING HUMAN BEINGS AS SUBJECTS OF LIFE AND WORK

Proshlyakov V. D., Levin P. V., Yerikov V. M.

On Some Strategies of Implementing the Demography Project, Federal Project No. 1202

MEMORABLE DATES

Demidova N. I., Bogdanova E. S.

Commemorating Grigory Naumovich Pristupa's 100th Birth Anniversary210

Information for authors218



Теоретические и методологические проблемы современной психологии и педагогики

УДК 37.02

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.001

Л. А. Байкова

ЛИЧНОСТНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В статье раскрыта актуальность проблемы исследования, обусловленная необходимостью развития субъектной позиции обучающихся, их способности к рефлексии в условиях распространения смарт-образования, раскрыта сущность личностно-рефлексивного подхода к организации образовательного процесса как методологической основы организации различных видов деятельности, характеризующаяся направленностью на стимулирование осуществления субъектами образовательного процесса анализа и оценки, самоанализа и самооценки своего участия в этом процессе, его содержания, методов и средств и результатов. Отличием личностно-рефлексивного подхода от рефлексивного является обращенность на стимулирование рефлексивных процессов как у обучающихся, так и педагогов. Выявлена сущность гуманистической педагогической позиции как совокупности установок на себя, на обучающегося и свою профессиональную деятельность; уточнены определения понятий «активные» и «интерактивные методы обучения и воспитания», дано обоснование сущности личностно-рефлексивного подхода в контексте общепсихологической теории деятельности и понимания четырех типов рефлексии; обозначено место рефлексивной деятельности в технологиях таких методов, как мозговой штурм, проекты, ролевые, деловые, позиционные и блиц-игры, а также выявлены особенности применения приемов организации рефлексивной деятельности.

гуманистическая парадигма; гуманистическая позиция педагога; личностно-рефлексивный подход; активные методы; интерактивные методы; рефлексивная деятельность

Введение. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью расширения спектра методов обучения и воспитания, повышающих эффективность образовательного процесса. Он развивается в пространстве гуманистической парадигмы, которая характеризуется комплексом принципов: субъектности, креативности и свободы выбора, опоры на личностный опыт обучающегося, учета уровня актуального развития и зоны ближайшего развития обучающегося, персонификации, субъект-субъектного взаимодействия (диалогичность и сотрудничество), выстраивания индивидуальной образовательной траектории, рефлексивности.

Актуальность формирования у обучающихся умений рефлексивной деятельности детерминирована интенсивно развивающимся смарт-образованием (Данченко, Невоструев, 2014; Днепровская, Янковская, Шевцова, 2015), доминирующими идеями которого являются гибкость в выборе индивидуальной образовательной траектории обучающегося, определение адекватных способностям и потребностям

обучающегося сложности и объема содержания образования, выявляет проблему выбора методов и средств обучения и воспитания. Без сформированной у обучающихся способности осуществлять самоанализ и самооценку своего потенциала и результатов образовательной деятельности смарт-образование не будет эффективным. Существует диалектическая взаимосвязь между способностью к рефлексии, владением умениями самоанализа и самооценки и развитием субъектности человека (способности личности осуществлять целеполагание, планирование, осуществление и оценку деятельности, ее результатов). В условиях интенсивно развивающегося смарт-образования актуализируется необходимость развития субъектной позиции обучающегося, так как индивидуальная образовательная траектория выстраивается с ориентацией на его осознанные потребности, способность осознать и проектировать перспективы саморазвития, осознать и понимать уровень своего актуального развития и зону ближайшего развития. Таким образом, становится важной и научная проблема сущности личностно-рефлексивного подхода к организации образовательного процесса в школе и вузе, и практическая проблема разработки эффективных методов организации рефлексивной деятельности обучающихся и педагогов.

Цель статьи — на основе теоретического анализа работ и обобщения многолетнего педагогического опыта раскрыть сущность личностно-рефлексивного подхода к организации образовательного процесса, стимулирующего саморазвитие его субъектов (педагоги и обучающиеся), показать особенности приемов организации данного подхода при использовании активных и интерактивных методов обучения и воспитания в вузе.

Обсуждение основных результатов. Личностно-рефлексивный подход к организации образовательного процесса — методологическая основа организации различных видов деятельности, характеризующаяся направленностью на стимулирование осуществления субъектами образовательного процесса анализа и оценки, самоанализа и самооценки своего участия в этом процессе, его содержания, методов, средств и результатов. Отличием личностно-рефлексивного подхода от рефлексивного является обращенность его на стимулирование рефлексивных процессов как у обучающихся, так и педагогов (учителя, преподаватели, воспитатели, тьюторы, любые специалисты, участвующие в образовательном процессе).

Субъективным фактором успешности реализации перечисленных в начале статьи гуманистических принципов является гуманистическая педагогическая позиция специалиста, работающего в системе образования. Сущность гуманистической педагогической позиции раскрывается в диалектическом единстве трех установок: на себя, на обучающегося и на свою профессиональную деятельность. Часто различное соотношение этих установок детерминирует характер взаимодействия педагога с обучающимися и коллегами, а также особенности профессионального саморазвития. Д. Н. Узнадзе отмечал, что установка является характеристикой субъекта как целого (Узнадзе, 2001). Следовательно, она является фактором, одинаково определяющим все, что исходит от субъекта: каждый вид и форму его активности, как чувственную, так и интеллектуальную. Установка выражает целостную готовность субъекта к определенной активности. В психологическом словаре под общей редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского уточняется, что установка — готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту (Петровский, Ярошевский, 1990). Установки выступают как неосознаваемые или частично осознаваемые мотивы поведения человека. На уровне установки основные ценности, принципы,

взгляды, представления трансформируются в готовность действовать определенным образом. Личностные установки проявляются в деятельности и отношении человека к самому себе как субъекту жизни и деятельности, способу действия и объекту, на который направлена активность.

Гуманистическая педагогическая позиция характеризуется комплексом установок педагога, направленных на обучающегося, на себя как профессионала и на свою деятельность:

– установка на обучающегося как самоценность, настрой на понимание его личности, мнений, идеалов, целей, переживаний проявляется в готовности к сопереживанию, признанию значимости эмоционального мира другого, относительной автономности обучающегося и независимости поведения, а также в готовности создавать условия для саморазвития и самореализации обучающихся, в творческом подходе к организации субъект-субъектного взаимодействия (диалогичность и сотрудничество);

– установка на себя как субъекта гуманистических преобразований в обществе и образовательной организации проявляется в интересе и готовности к профессиональному и личностному самоанализу, рефлексивной деятельности, в принятии себя как творческой личности, предрасположенности к творчеству, готовности к саморазвитию и самосовершенствованию;

– установка на творческую профессиональную деятельность, стимулирующую субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися и коллегами, которая проявляется в готовности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию, настрою на совместную рефлексивную деятельность, на размышления о взаимопонимании и взаимопомощи, в готовности и способности вести диалог (равноправный и партнерский обмен репликами, мнениями), осуществлять сотрудничество в совместной деятельности (коллективное целеполагание, коллективное планирование, коллективная подготовка к деятельности, коллективное осуществление запланированной деятельности; коллективный анализ и оценка деятельности и ее результатов) (Байкова, 2004).

Гуманистическая педагогическая позиция проявляется в способности преподавателя как субъекта образовательного процесса не только постоянно осуществлять рефлекссию своей профессиональной деятельности, ее содержания, методов и средств осуществления, результативности, но и организовывать рефлексивную деятельность обучающихся, тем самым побуждая их к самоанализу и самооценке своего участия в образовательном процессе.

При разработке личностно-рефлексивного подхода к организации образовательного процесса рефлексия трактуется в контексте общепсихологической теории деятельности как внутренняя деятельность индивида и учитывается закономерность перехода внешней деятельности во внутреннюю (интериоризация). А. Н. Леонтьев отмечал, что интериоризацией называют переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними вещественными предметами преобразуются в процессы, происходящие в умственном плане (в сознании); при этом они подвергаются специфической трансформации — обобщаются, вербализуются, сокращаются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности (Леонтьев, 2005). Исследователи называют различные объекты и предметы рефлексии, осуществляемой субъектом деятельности. В контексте нашей работы важно учесть типы рефлексии, выделяемые И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым. Данные ученые отмечают, что субъект может рефлексировать: а) знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия; б) представления о внутреннем мире

другого человека и причинах тех или иных его поступков; в) свои поступки и образы собственного «я» как индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним (Семенов, Степанов, 1985). Соответственно этому различаются типы рефлексии:

- кооперативный,
- коммуникативный,
- личностный,
- интеллектуальный.

Первые два типа выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредствующих их процессах общения, а другие два — в индивидуальных формах проявления мышления и сознания. Эта акцентуация позволяет различить коллективную и индивидуальную формы осуществления рефлексии. Для решения вопроса о сущности личностно-рефлексивного подхода к организации образовательного процесса важной является также теоретически обоснованная идея И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова о личностно-смысловой обусловленности механизма рефлексии, а именно как переосмысления и перестройки субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, то есть собственного поведения как целостного отношения к окружающему миру.

Рефлексия, как внутренняя деятельность осознания своих достоинств и недостатков, особенностей своей деятельности, стимулирует самооценку и самокритику обучающихся и преподавателя.

Данные теоретические положения являются основанием для разработки методики организации рефлексивной деятельности обучающихся, которая определяется нами как целенаправленно организованная преподавателем индивидуальная, групповая и коллективная мыслительная деятельность обучающихся, стимулирующая кооперативный, коммуникативный, личностный, интеллектуальный типы рефлексии.

Рефлексивная деятельность включает обучающихся в процесс соотнесения образов «Я-идеальное» и «Я-реальное», развивает способность осознавать свою деятельность как взаимодействие с другими субъектами, как взаимоотношения с другими, стимулирует деятельность обучающихся на установку психологического контакта с другими, помогает осознанию ошибок, успехов и их причин, пониманию способов принятия правильных решений.

Активные и интерактивные методы являются эффективными способами организации субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучающихся, а также условиями включения всех субъектов в рефлексивную деятельность. В контексте проблемы, обсуждаемой в данной статье, уточним сущность активных и интерактивных методов.

Активные методы — способы организации образовательного процесса, содействующие непосредственному и опосредованному субъект-субъектному взаимодействию педагога и обучающихся (диалогическому общению и сотрудничеству в совместной деятельности). К активным методам относят следующие способы организации разных видов деятельности обучающихся: проблемный вопрос, проблемное задание, проблемная ситуация, метод индивидуальных проектов (исследовательский, творческий, учебно-познавательный, социальный и др.).

Интерактивные методы — способы организации образовательного процесса, содействующие непосредственному и опосредованному субъект-субъектному взаимодействию педагога и обучающихся и обучающихся между собой (диалогу и полилогу; сотрудничеству в совместной деятельности). К интерактивным можно

отнести групповые проекты, ролевые, позиционные и деловые игры, дебаты, дискуссии, мозговой штурм, коллективное творческое дело, коллективную познавательную деятельность; работу в парах; совместно-распределенную, совместно-последовательную, совместной-индивидуальную деятельность и т. д.

Использование средств информационно-коммуникационных технологий в сетевом взаимодействии, пространстве электронной информационно-образовательной среды вуза и школы как в онлайн-, так и в офлайн-режиме повышает эффективность интерактивных и активных методов обучения и воспитания при выполнении ряда психолого-педагогических требований.

В данной статье отражены особенности осуществления личностно-рефлексивного подхода к организации подготовки будущих педагогов. Рефлексивная деятельность организуется преподавателем в форме диалога с обучающимися, поэтому необходимо четко продумать вопросы, которые будут заданы обучающимся в ходе беседы или в письменном задании, если обучающиеся осуществляют рефлексивную деятельность при написании эссе. Вопросы должны быть соотнесены с целями деятельности или интерактивного взаимодействия, в которые вовлечены обучающиеся, а также с воспитательными, развивающими и обучающими задачами, которые поставил педагог перед проведением занятия.

Если объектами рефлексии для обучающихся определены деятельность и общение, то предметами рефлексии могут стать нравственные принципы и правила общения в группе в ходе интерактивного взаимодействия; процедура осуществления деятельности (корректно ли сформулирована цель и задачи деятельности, выбраны способы ее осуществления и их последовательность), результат деятельности (как соотносится результат осуществленной деятельности с поставленной целью, оценка результатов осуществляется по заранее определенным критериям).

Объектом рефлексии для обучающихся по направлению «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» должна выступать гуманистическая педагогическая позиция, становление которой происходит в процессе обучения в вузе: анализируется установка на себя как субъекта жизни, развития, взаимодействия и деятельности, как субъекта профессионального становления (показатель — способность к саморазвитию и самосовершенствованию); установка на человека как самоценность (показатель — способность вести диалог, осуществлять партнерское сотрудничество); установка на деятельность как творческий процесс (показатель — способность создавать ситуацию успеха; предоставлять свободу выбора; быть способным к инновациям).

Проектирование индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося и организация образовательного процесса в соответствии с ним (Байкова, 2018) сопровождаются рефлексивной деятельностью обучающихся и профессиональной рефлексией преподавателя.

В конце каждого аудиторного занятия рефлексивная деятельность организуется преподавателем в разных формах: коллективной, групповой, парной, индивидуальной. В ходе рефлексивной деятельности обучающиеся овладевают умениями осуществлять анализ и самоанализ соответствия содержания, способов и средств деятельности и общения, их результатов поставленной цели; оценивать и самооценивать выполненные задания в соответствии с определенными заранее критериями; свои поступки и поведение в целом, общение с товарищами и преподавателями в соответствии с нравственными нормами, правилами поведения и общения, правилами этикета; а также формируют знания, умения, навыки, компетенции, способности в соответствии с требованиями выбранной профессии, профессиональным стандартом педагога.

Все интерактивные методы осуществляются технологично, имеют определенный алгоритм, технологическую цепочку. Любая образовательная технология — целенаправленная динамическая система действий и операций, способствующая достижению конкретного педагогического результата. Этап рефлексивной деятельности чаще всего замыкает эту технологическую цепочку. Однако принципы креативности и свободы выбора дают педагогу и обучающимся возможность дополнять эту технологию дополнительным этапом рефлексивной деятельности в середине технологической цепочки.

Интерактивные методы предполагают включение обучающихся в рефлексивную деятельность. Общие приемы вовлечения обучающихся в рефлексивную деятельность включают вопросы, которые педагог задает обучающимся в зависимости от выполняемой ими деятельности: «Какой результат получили, соответствует ли он в полной мере поставленной цели?»; «Необходимо ли внести коррективы?»; «Как улучшить результат?»; «Кто из участников внес наибольший вклад для достижения данного результата?»; «Что можно изменить в дальнейшем в деятельности, чтобы получить оптимальный результат?» и т. п. Если применяется метод «обсуждение в микрогруппе» (микрогруппа из 3–5 человек создается по желанию либо по жребию), то обучающимся дается время на дискуссии в группе и выбор варианта ответа, с которым согласно большинство в микрогруппе, но обучающиеся с другой точкой зрения имеют право высказать ее. Если используется метод «обсуждение в кругу», то на эти вопросы отвечает каждый участник рефлексивной деятельности по очереди (у каждого есть право не отвечать на поставленный вопрос). Метод интервью для проведения рефлексивной деятельности применяется, когда необходимо провести отсроченный анализ и оценку (например, на следующий день) проведенного мероприятия, в котором участвовало большое количество обучающихся.

Для организации рефлексивной деятельности в конце занятия или после выполнения определенного вида деятельности (коллективной/групповой познавательной, исследовательской или творческой проектной деятельности) рекомендуется использовать бланки взаимооценки, самооценки (табл. 1). Балльно-рейтинговая система оценки деятельности обучающихся создает условия для систематической организации рефлексивной деятельности (Байкова, 2018). Обучающиеся должны быть заранее осведомлены о критериях оценки разных видов деятельности и ее результатов.

Таблица 1

Бланк взаимооценки и самооценки

№	ФИО членов микрогруппы	Задание	Взаимооценка (из 10 баллов)	Самооценка (из 10 баллов)	Средний балл	Подпись членов микрогруппы

Рассмотрим ряд приемов организации рефлексивной деятельности обучающихся при использовании интерактивных методов обучения и воспитания.

Метод групповых проектов реализуется технологически поэтапно: 1) этап мозгового штурма, в ходе которого формулируется актуальная проблема в форме вопроса; 2) этап коллективного целеполагания; 3) этап коллективного планирования

(распределение заданий по микрогруппам, определение сроков, форм представления результатов работы и др.); 4) этап работы над проектом, в ходе которого все микрогруппы выполняют свои задания к определенному сроку; 5) этап рефлексивной деятельности в микрогруппах, когда происходит анализ и оценка выполненного задания, а обучающиеся должны дать ответ на поставленные вопросы: «Соответствует ли полученный результат поставленной перед микрогруппой задаче?»; «Как выполненное микрогруппой задание будет содействовать достижению цели проекта?»; «Требуется ли корректировка результата работы микрогруппы?»; 6) этап группового взаимодействия, в ходе которого происходит объединение всех выполненных заданий и цель проекта приобретает свою завершенность; 7) этап коллективной рефлексивной деятельности, когда происходит анализ и оценка выполненного задания и обучающиеся должны дать ответ на поставленные вопросы: «Соответствует ли полученный результат поставленной цели проекта?»; «Как выполненные микрогруппами задания помогли достижению цели проекта?»; «Требуется ли корректировка полученного результата?». Удовлетворенность большинства участников проектной деятельности убеждает их в готовности проекта, поэтому может быть представлен следующий этап — защита проекта, после которого рекомендуется провести коллективный анализ и оценку состоявшейся защиты.

Организация мозгового штурма с целью выдвижения идей или проектирования деятельности включает ряд этапов, в том числе рефлексивную деятельность. Существует ряд правил проведения мозгового штурма: 1) любая, даже парадоксальная, идея принимается и не подвергается критике; 2) поощряется развитие идей, их модернизация.

Для проведения «мозгового штурма» педагог создает микрогруппы по 3–5 участников. Этапы взаимодействия: 1) ведущим (педагогом) задается один вопрос для всех микрогрупп; 2) обсуждение в микрогруппах проходит быстро (надо учитывать сложность решаемой проблемы); 3) каждая микрогруппа высказывает свою точку зрения; 4) проводится коллективный анализ и оценка выдвинутых идей; 5) выбирается оптимальное решение, которое принимается большинством микрогрупп; 7) задается следующий вопрос. Продолжается обсуждение в микрогруппах и между микрогруппами до тех пор, пока с помощью мозгового штурма не позволит достичь поставленной цели (например, спланировать какую-либо деятельность, мероприятие: что будем проводить, с какой целью, когда, где, кто будет ответственным, какие виды заданий для этого надо будет выполнить, кто будет ответственным за каждое задание и т. п.). Рефлексивная деятельность в конце мозгового штурма будет нацелена на определение полноты и точности рожденного плана деятельности.

Ролевые, деловые и позиционные игры обязательно включают этап рефлексивной деятельности.

Ролевая игра — вид имитационной игры, включающий жизненную ситуацию, в которой кратко описываются роли и проблема, разрешаемая участниками игры в ходе ролевого взаимодействия. Существуют определенные требования к взаимодействию участников игры, выполняемые на ее этапах: 1) ведущий знакомит участников с ситуацией и возникшей проблемой; 2) участники уточняют правила ролевой игры (можно использовать метод мозгового штурма); 3) роли распределяются между участниками либо по желанию, либо по жребию, либо по решению ведущего; 4) далее следует подготовительный этап, когда участники готовятся к игре (собирают материалы, осознают сущность своей роли и стратегию поведения своего персонажа); 5) этап ролевого взаимодействия длится столько, сколько определено правилами

игры; б) этап рефлексивной деятельности направлен на решение ряда вопросов: «Решена ли проблема в межличностных отношениях?»; «Действительно ли найдено оптимальное решение?»; «Каков вклад каждого участника ролевого взаимодействия в решение проблемы?» и т. п.

Цель применения ролевой игры определяет содержание рефлексивной деятельности. Если ролевая игра используется как метод нравственного воспитания, акцент в рефлексивной деятельности ставится на решение нравственной проблемы и этичность поведения участников ролевого взаимодействия. Если ролевая игра применяется в изучении иностранного или родного языка, в рефлексивной деятельности акцент может быть перенесен на корректность устной речи, грамматическую, стилистическую грамотность.

Деловая игра — вид имитационной игры, включающей производственную ситуацию, в которой кратко описываются участники производственных отношений, их функционал и возникшая производственная проблема, необходимая для разрешения участникам в ходе ролевого взаимодействия. Деловая игра направлена на развитие профессиональных компетенций. Правила ролевого взаимодействия участников деловой игры детерминированы профессиональной этикой, профессиональными компетенциями и производственными задачами.

Этапы деловой игры: 1) ведущий знакомит участников с производственной ситуацией и возникшей проблемой; 2) участники уточняют правила деловой игры (можно использовать метод мозгового штурма); 3) роли распределяются между участниками либо по желанию, либо по жребию, либо по решению ведущего; 4) на подготовительном этапе участники готовятся к деловой игре (собирают материалы, осознают сущность своей роли и стратегию поведения своего персонажа (поведение и принимаемые решения участника производственных отношений детерминированы профессиональным стандартом, в котором описаны трудовые функции и трудовые действия); 5) этап ролевого взаимодействия длится столько, сколько определено правилами игры; 6) этап рефлексивной деятельности направлен на решение ряда вопросов: «Решена ли производственная проблема, производственный конфликт?»; «Действительно ли найдено оптимальное решение?»; «Каков вклад каждого участника ролевого взаимодействия в решение проблемы?»; «Какие профессиональные компетенции помогли решить производственную проблему?»; «Какие профессиональные компетенции не проявились в полной мере, какие профессиональные компетенции необходимо формировать?».

Позиционная игра — вид ролевой имитационной игры, в которой роли формализованы для того, чтобы участники развивали способность рассматривать проблему с различных сторон и не замыкаться только на своей субъективной точке зрения, развивать умение аргументировать оценочное суждение. Именно поэтому для анализа какой-либо ситуации создаются три микрогруппы из 5–7 человек. Одна микрогруппа выполняет роль «субъекта, позитивно относящегося к ситуации»; вторая микрогруппа выполняет роль «субъекта, отрицательно относящегося к ситуации», «субъекта, стремящегося решить проблему». Этапы позиционной игры: 1) ведущий (педагог) описывает проблемную ситуацию; 2) участники уточняют правила позиционной игры, а также задачи каждой микрогруппы: микрогруппа, выполняющая роль «субъекта, позитивно относящегося к ситуации», должна в предлагаемой ситуации найти все позитивные моменты и аргументировать свою точку зрения; вторая микрогруппа, выполняющая роль «субъекта, отрицательно относящегося к ситуации», должна в предлагаемой ситуации найти все негативные моменты и аргументировать свою точку зрения; третья микрогруппа, которой выпала роль «субъекта, стремящегося решить пробле-

му», должна попытаться найти пути решения проблемы и аргументировать свою точку зрения; 3) создаются микрогруппы (по желанию, по жребию либо по решению ведущего и т. п.) и распределяются роли между микрогруппами (либо по желанию, либо по жребию, либо по решению ведущего); 4) этап игрового взаимодействия в каждой микрогруппе с целью выполнения своей роли-задания длится столько, сколько определено правилами игры; 5) этап высказывания по проблеме микрогруппы, выполняющей роль «субъекта, позитивно относящегося к ситуации»; 6) этап высказывания по проблеме микрогруппы, выполняющей роль «субъекта, негативно относящегося к ситуации»; 7) этап высказывания микрогруппы, которой выпала роль «субъекта, стремящегося решить проблему»; 8) этап рефлексивной деятельности осуществляется в микрогруппах, которые участвовали в игре, коллективные анализ и оценка направлены на решение ряда вопросов: «Как задача поиска позитивного в ситуации помогла расширить представления о проблеме и изменить Вашу точку зрения?»; «Как задача поиска негативного в ситуации помогла расширить представления о проблеме и изменить Вашу точку зрения?»; «Помогло ли выявление позитивных и негативных сторон ситуации в продуктивном решении проблемы?».

Одним из интерактивных методов обучения и воспитания является блиц-игра, направленная на развитие алгоритмичного мышления, умения выстраивать технологическую цепочку действий, операций; создание алгоритма действий; динамической системы какого-либо процесса; определение последовательности событий (исторических, литературных и т. п.) из предложенных в хаотичном порядке. В то же время блиц-игра направлена на развитие коммуникативных умений, выстраивания межличностного взаимодействия и межличностного отношения. Предлагаемая блиц-игра «Я — исследователь» помогает обучающимся на занятиях по учебной дисциплине «Методология и методы научного исследования» закрепить логику планирования и алгоритм осуществления исследовательской деятельности. Бланк блиц-игры «Я — исследователь» выдается обучающимся без информации о правильном ответе (табл. 2).

В данной игре деятельность обучающихся организуется поэтапно: 1) этап индивидуальной работы — выстраивание своей логической цепочки действий (событий) и отражение последовательности этапов в бланке (столбец «Индивидуальная оценка»); 2) создание микрогрупп по 3–5 человек; 3) игровое взаимодействие в микрогруппах с целью выработки алгоритма действий при подготовке и проведении исследования (заполняется столбец «Групповая оценка»); 5) ведущий (педагог) называет корректную последовательность действий (событий); 6) этап индивидуальной работы, в ходе которого происходит сопоставление правильного алгоритма (столбец «Правильный ответ») с индивидуальной и групповой оценками, вычисление разницы между индивидуальной оценкой и правильным ответом по каждому этапу (запись в соответствующей строке столбца «Индивидуальная ошибка» и в соответствующей строке столбца «Групповая ошибка»); 7) этап подсчета и фиксирования суммы индивидуальной ошибки (в нижней строке столбца «Индивидуальная ошибка» и в нижней строке столбца «Групповая ошибка»); 8) этап рефлексивной деятельности осуществляется в микрогруппах, которые участвовали в игре, и направлен на поиск ответов на ряд вопросов: «Насколько продуктивным оказалось групповое взаимодействие при определении последовательности действий?»; «Кто из участников микрогруппы был более убедительным в своей аргументации алгоритма действий?»; «Почему участник игры, выбравший наиболее правильную последовательность действий, не смог убедить товарищей в своей правоте, отсутствие каких умений или компетенций помешало быть успешным в своей аргументации?».

Бланк блиц-игры «Я — исследователь»
(для преподавателя)

№ п/п	Наименование действий	Индивидуальная		Правильный ответ	Групповая	
		оценка	ошибка		оценка	ошибка
1	Разработка гипотезы исследования			6		
2	Определение объекта и предмета исследования			4		
3	Перспективное планирование экспериментальной работы			9		
4	Изучение состояния проблемы в науке и практике			1		
5	Конкретизация проблемы исследования			2		
6	Выбор методов исследования			8		
7	Создание необходимых условий для исследовательской работы			10		
8	Формулировка задач исследования			7		
9	Обобщение и оформление результатов исследования			13		
10	Обработка полученных данных исследования			12		
11	Проведение эксперимента			11		
12	Определение темы исследования			3		
13	Определение цели исследования			5		
14	Внедрение в практику			14		
	СУММА ОШИБКИ	Сумма индивидуальной ошибки			Сумма групповой ошибки	

Высказанные оценочные суждения обучающихся в ходе рефлексивной деятельности на каждом занятии становятся предметом профессиональной рефлексии преподавателя. Профессионально-личностная рефлексия преподавателя осуществляется как в процессе осуществления педагогической деятельности, так и ретроспективно. Выработка навыков рефлексии начинается в процессе профессионального становления будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

Выводы. Таким образом, важной отличительной особенностью личностно-рефлексивного подхода к организации образовательного процесса является направленность на организацию рефлексивной деятельности обучающихся с целью развития их умений самоанализа и самооценки, а также направленность на стимулирование рефлексии педагога. Актуализируется научная и практическая проблема разработки методов организации рефлексивной деятельности обучающихся, развивающих умения кооперативного, коммуникативного, личностного, интеллектуального типов рефлексии. Важным и перспективным научным направлением является научное обоснование приемов профессиональной рефлексии педагога.

Список использованной литературы и источников

1. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : моногр. — 2-е изд., испр. и доп. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2004. — 288 с.
2. Байкова Л. А. Индивидуальный образовательный маршрут в системе психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : материалы XXV Ряз. пед. чт. : в 2 т. / под ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2018. — Т. 2. — С. 8–16.
3. Байкова Л. А. Технология психолого-педагогического сопровождения личностного развития магистрантов в ходе самостоятельной работы // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 125–135.
4. Данченко Л. А., Невоструев П. Ю. Smart-обучение: основные принципы организации учебного процесса // Открытое образование. — 2014. — № 1. — С. 70–74.
5. Днепровская Н. В., Янковская Е. А., Шевцова И. В. Понятийные основы концепции smart-образования // Открытое образование. — 2015. — № 6. — С. 43–51.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. — 2-е изд., стереотип. — М. : Смысл : Академия, 2005. — 352 с.
7. Психология : слов. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
8. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследование // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 31–40.
9. Узнадзе Д. Н. Психология установки. — СПб. : Питер, 2001. — 414 с.

Сведения об авторе

Байкова Лариса Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, директор института психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Почетный работник ВПО. E-mail: l.baykova@365.rsu.edu.ru (Рязань).

L. A. Baykova

PERSONAL-REFLEXIVITY APPROACH TO INTERACTIVE FORMS OF EDUCATION AND UPBRINGING

The article highlights the relevance of the issue under investigation and maintains that its relevance is accounted for by the necessity to develop students' subjectivity and their reflexivity in the conditions of smart-education. The article focuses on the essence of personal-reflexivity

approach to the educational process as a methodological basis for organizing various activities. The personal-reflexivity approach is aimed at motivating the participants of the educational process to analyze, assess, self-analyze and self-assess their efficacy and involvement with the educational process, its content, methods, means, and results. Personal-reflexivity approach is different from reflexivity approach in that it is aimed at stimulating both teachers' and students' reflexivity. The article treats the essence of humane pedagogy, which focuses on the learner, the teacher, and the teacher's professional activities. The article deals with such notions as active and interactive methods of education and upbringing. It treats the essence of the personal-reflexivity approach within the context of the general psychological theory of activity, it deals with four types of reflexivity and investigates the role of reflexivity in such methods and activities as brainstorming activities, project activities, role-playing games, case studies, blitz-games. It also focuses on methods of organizing reflexive activities.

humane paradigm; humane approach to teaching; personal-reflexivity approach; active methods; interactive methods; reflexivity

References

1. Bajkova L. A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy gumanizacii pedagogicheskoy sistemy obrazovatel'nogo uchrezhdenija* [Theoretical and Methodological Basis for the Humanization of the Education in Educational Institutions]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical Institute named for S. A. Yesenin Publ., 2004, 288 p. (In Russian).
2. Bajkova L. A. Individual Educational Itinerary in the System of Psychological and Pedagogical Support of Master Students' Personal Development. *Modernizacija obrazovanija: nauchnye dostizhenija, otechestvennyj i zarubezhnyj opyt* [Modernization of Education: Russian and Foreign Experience]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2018, vol. 2, pp. 8–16. (In Russian).
3. Bajkova L. A. Technology of Psychological and Pedagogical Support of Master Students' Personal Development through Independent Work. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 125–135. (In Russian).
4. Danchenok L. A., Nevostruev P. Ju. Smart-education: Major Principles of Organizing the Educational Process. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2014, no. 1, pp. 70–74. (In Russian).
5. Dneprovskaja N. V., Jankovskaja E. A., Shevcova I. V. Conceptual Basis of Smart-Education. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2015, no. 6, pp. 43–51. (In Russian).
6. Leont'ev A. N. *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Sense Publ., Academy Publ., 2005, 352 p. (In Russian).
7. Petrovskij A. V., Jaroshevskij M. G. (eds.). *Psihologija* [Psychology]. Moscow, Politizdat Publ., 1990, 494 p. (In Russian).
8. Semenov I. N., Stepanov S. Ju. Psychology of Reflection: Issues and Research. *Voprosy psichologii* [Psychological Issues]. 1985, no. 3, pp. 31–40. (In Russian).
9. Uznadze D. N. *Psihologija ustanovki* [Psychological Guidelines]. St. Petersburg, Peter Publ., 2001, 414 p. (In Russian).

Information about the author

Baykova Larisa Anatolyevna — Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin. Honored Worker of Higher Professional Education. E-mail: l.baykova@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 19.03.2020.
Received 19.03.2020.

ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСТВА В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена анализу феномена педагогического волонтерства в историческом опыте и современном социокультурном контексте. Целью является изучение исторического развития практик и направлений педагогического волонтерства. Исследование обусловлено наличием трех противоречий, которые характерны для педагогического волонтерства: популярность и недостаточная изученность, большие возможности и отсутствие научно выверенных методов реализации, историческая преемственность и новизна. Основные методы исследования: теоретический и сопоставительный анализ, исторический метод, анализ публицистических материалов.

С опорой на теоретические исследования и практические материалы было отслежено историческое развитие педагогического волонтерства, раскрыты его отличительные особенности от других видов социальных практик. Эти особенности иллюстрируют три критерия: волонтерский, педагогический, институциональный. На основе критериев делается вывод, что первые волонтерские педагогические практики получили распространение в деятельности движения «Сетлемент» в США. В статье дан обзор пяти основных направлений педагогического волонтерства в отечественном и зарубежном опыте: наставничество, репетиторство, духовно-просветительское направление, образовательное волонтерство, социально-развивающая деятельность с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Также были уточнены и обоснованы для использования понятия «педагогическое волонтерство», «волонтер-педагог».

волонтерство; педагогическое волонтерство; критерии и показатели педагогического волонтерства; педагогическая деятельность волонтеров; волонтер-педагог; направления педагогического волонтерства; подготовка волонтеров; социальные практики; волонтерские педагогические практики; история волонтерской деятельности

Введение. В наши дни волонтерское движение достаточно распространено. Сегодня оно привлекает в свои ряды все большее количество неравнодушных к социальным проблемам людей. Правительства многих стран мира уделяют огромное внимание развитию волонтерства, подчеркивая его важность в решении задач государственного масштаба. В России существуют сотни организаций и объединений, использующих волонтерский труд в деле оказания помощи обездоленным людям. Немалая часть этих организаций ориентирована на помощь детям, находящимся в трудной жизненной ситуации (далее — ТЖС). Волонтеры навещают детей в больницах, организуют праздники и экскурсии для детей-сирот, помогают в учебе и социализации трудным подросткам, занимаются духовно-просветительской деятельностью (Козлова, 2017). Все это свидетельствует о появлении особого вида волонтерства — педагогического (Бочко, 2019).

Впервые на научном уровне феномен педагогического волонтерства был осмыслен в диссертационном исследовании Е. В. Акимовой. Ею были намечены основные направления исследования данного феномена (Акимова, 2006), однако дальнейших значимых работ в этой области не последовало. Между тем накоплен огромный практический опыт, нуждающийся в теоретическом осмыслении. Стоит учесть, что есть целая группа исследований, в которых рассматриваются вопросы

педагогической деятельности волонтеров-студентов, организованной высшими учебными заведениями. Вместе с тем эта деятельность рассмотрена прежде всего как один из факторов успешного вхождения в профессию (Петошина, Рыжкова, Теголева, 2015), как одно из направлений учебно-воспитательной работы вуза (Гребенкина, 2018) и, на наш взгляд, может быть отнесена к традиционному пониманию волонтерству как социокультурного феномена лишь с определенной долей условности. Вопросы участия в педагогической волонтерской деятельности состоявшихся в жизни людей на базе некоммерческих организаций еще не получили должного внимания со стороны научного сообщества.

В ходе анализа целого ряда источников по теме исследования мы обнаружили ряд противоречий, требующих разрешения. Первое противоречие — популярность педагогической волонтерской деятельности среди детей и ее слабое теоретическое обоснование. Точных данных о количестве волонтеров, занимающихся оказанием педагогической помощи детям, нет, так как большинство исследователей относят педагогическое волонтерство к социальному. Но в целом за 2016 год 561000 граждан России участвовали в социальной волонтерской деятельности (Беневоленский В. Б., Демьянова А. В., Иванова Н. В. [и др.], 2018). Есть все основания полагать, что большой процент от этого числа оказывал помощь детям. По данным проведенного в 2019 году опроса, который охватил около 350 волонтеров по всей стране, примерно 35 % его участников оказывали в рамках своей волонтерской деятельности педагогическую помощь детям (Бочко, 2019). Зарубежные сведения о волонтерах, занимающихся работой с детьми, более информативны. Так, Л. С. Макурова приводит данные о том, что в Германии «большинство добровольцев работают в области образования (примерно 39 % добровольцев), а также с детьми и молодежью (примерно 35 % добровольцев)» (Макурова, 2018, с. 228). В. J. Lough в обзорном исследовании отмечает, что в 1960-х — 1970-х годах образование являлось наиболее популярной сферой труда волонтеров (Lough, 2015).

Проанализируем, как обстоят дела с научными работами в сфере педагогической деятельности волонтеров. На 19 февраля 2020 года при прямом запросе «Педагогическое волонтерство» через систему поиска eLIBRARY.RU (без учета цитируемой литературы с этим словосочетанием) обнаруживается всего лишь 51 публикация; «Педагогическая деятельность волонтеров» — 9 публикаций; «Педагогическое добровольчество» — 7 публикаций и 1 сборник. Большинство из этих научных работ по тематике имеет описательный характер и сводится к анализу деятельности отдельного объединения волонтеров. Безусловно, этим количеством число научных работ о педагогической деятельности волонтеров не исчерпывается, но стоит отметить, что остальные научные авторы строят свои исследования на основе концепций, в которых сам феномен педагогического волонтерства несколько «затушевывается», что, на наш взгляд, в корне неправильно.

Второе противоречие, которое можно отметить, это большие возможности педагогического волонтерства и отсутствие научно выверенных методов его реализации. Эффективность педагогической волонтерской деятельности доказана как в исследованиях российских, так и зарубежных ученых (Бочко, 2019), а возможности для применения волонтерских педагогических практик существуют и в школах, и в социальных центрах для детей, и в домашних условиях. Однако организация деятельности волонтеров, а также вопросы их взаимодействия с детьми еще слабо изучены. Предложенные схемы и модели лишь приоткрывают верхушку айсберга живого взаимодействия между волонтером и ребенком при всем многообразии влияющих на это взаимодействие факторов.

Третье противоречие касается вопроса исторической преемственности волонтерства и его новизны как социокультурного феномена. С одной стороны, ряд исследователей, как отмечает М. В. Певная, ведут историю волонтерства с Киевской Руси, что является достаточно необъективным (Певная, 2014), а с другой — существует проблема, когда исторический опыт совершенно не учитывается и все внимание акцентируется лишь на современном положении дел. Такой подход тоже неприемлем, в том числе и с точки зрения практической составляющей, поскольку история может содержать ряд примеров решения организационных вопросов и подготовки волонтеров.

Цель исследования. Указанные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: историческое развитие практик педагогического волонтерства и их связь с современностью. Объектом исследования является педагогическая волонтерская помощь детям, находящимся в ТЖС, предметом — формы исторического развития педагогического волонтерства. Выбирая одним из ведущих подходов системный, мы утверждаем, что каждую из волонтерских педагогических практик можно представить в виде системы, отражающей определенные параметры. Приступая к малоизученной теме педагогического волонтерства, считаем необходимым определить отличительные особенности, а с их помощью проследить историческое развитие феномена педагогического волонтерства. Это и является первоочередной целью исследования, достижению которой отвечают результаты представленной статьи.

Методики исследования. С помощью теоретического анализа работ по педагогическому волонтерству Е. В. Акимовой, С. И. Петошиной, И. В. Рыжковой, Т. Д. Тегалевой, Г. А. Лебедевой и М. И. Ляшенко, Л. В. Неверовой, Л. Е. Сикорской, Д. Н. Денисовой мы смогли ответить на вопрос об особенностях педагогического волонтерства, определить его категориально-понятийный аппарат. К нашему исследованию также были привлечены методологические принципы исследования волонтерской деятельности (Н. Ю. Прияткина, Л. Е. Сикорская, J. Wilson, M. A. Musick).

В исследовании были проанализированы публицистические материалы сайтов, журналов, статей по рассмотрению волонтерской деятельности. Таким образом была изучена деятельность отечественных волонтерских организаций («Петербургские родители», «Волонтеры в помощь детям-сиротам», БФ «Православная Детская миссия», «Перспективы», «Наши дети» и т. д.), а также зарубежных (GVI, TEFL, IVHQ, The Volunteer World, BBBS International и др.). Мы считали необходимым преодолеть исследовательскую ограниченность, при которой акцент делается на изучение лишь одной организационной структуры волонтеров, в то время как опыт остальных часто не учитывается.

Сопоставительный анализ применялся для сравнения волонтерских педагогических практик в отечественной и зарубежной традициях, а также для выделения видов педагогического волонтерства — обобщение опыта.

Весьма ценным для нас оказался исторический метод, который позволил определить историческое развитие практик педагогического волонтерства. В этой области достаточно мало материалов. В своем исследовании мы главным образом опирались на работы Н. И. Горловой, М. В. Певной, А. В. Морова, Л. А. Кудринской, Т. Vinson. Для понимания сущности и предпосылок возникновения практик педагогического волонтерства были привлечены материалы об истории педагоги-

ческих и просветительских обществ в России, движения «Сетлемент», педагогической деятельности русской эмиграции в России (на примере Комитета помощи детям русских эмигрантов в Польше).

Принимая во внимание новизну темы и ее недостаточную изученность, мы использовали интерпретативный подход. Это прежде всего касалось изучения зарубежных практик педагогического волонтерства.

Обсуждение результатов исследования. Результаты исследования представляют собой характеристику важнейших факторов, влияющих на систему подготовки волонтеров.

Мы развили направление понимания педагогического волонтерства, предложенного Е. В. Акимовой, М. И. Ляшенко и Г. А. Лебедевой и определили педагогическое волонтерство как деятельность, направленную на оказание педагогической помощи представителям подрастающих поколений. Использование понятия «педагогическая помощь» обусловлено рядом причин, важнейшей из которых является глубинная связь категории «помощь» с духовно-нравственной категорией «благо» (Савкина, 2013). Также, как считает Р. В. Васюков, одним из важнейших отличий помощи как формы социальных отношений от других форм является свобода — базовое основание отношений между взрослым и ребенком, что весьма хорошо отражает принципы взаимодействия волонтеров и детей. Нам пришлось отказаться от трактовки педагогического волонтерства, в которой учитывались бы возможности самоорганизации детей для решения социальных задач. Полагаем, что данная трактовка в настоящее время не слишком соответствует логике развития педагогического волонтерства, а указанные выше возможности должны учитываться при организации подросткового и молодежного волонтерства с целью достижения педагогических целей.

В процессе исследования педагогической волонтерской деятельности мы пришли к выводу, что появилась необходимость использовать слово «волонтер-педагог» в качестве самостоятельного понятия. Это обусловлено его наличием как в отечественных публицистических и научных работах, так и в зарубежных. Наиболее оптимальным будет такое определение: «Волонтер-педагог — волонтер, который оказывает педагогическую помощь представителям подрастающих поколений». С помощью интерпретативного перевода удалось установить, что наиболее подходящие английские варианты термина «волонтер-педагог» — *education volunteer*, а *teaching volunteer*. Производными от него являются волонтер-наставник (*volunteer mentor*), волонтер-репетитор (*volunteer tutor*) (Бочко, 2020).

На основе анализа материалов нам удалось определить критерии и показатели педагогического волонтерства, представленные в таблице 1.

Критерий «волонтерский» был разработан на основе современных определений волонтерства. Так, М. В. Певная приводит данные, что волонтера в международных нормативно-правовых данных характеризует свободный и осознанный выбор деятельности; ориентация на солидарность, совместную деятельность, единение с другими людьми; желание принести практическую пользу; отсутствие ожидания материального вознаграждения за свой труд; ответственное отношение к деятельности (Певная, 2012). В американской научной литературе понятие «волонтерская деятельность» определяется как любая неоплачиваемая деятельность, приносящая благо как обществу в целом, так и отдельным людям в частности (но не членам семьи или близким друзьям волонтера) (Григорьев, 2008).

Критерии и показатели педагогического волонтерства

Показатели	Критерии педагогического волонтерства		
	Волонтерский (В)	Педагогический (П)	Институциональное оформление (И)
1	Ведение практической педагогической деятельности	Ориентированность на цели личностного развития детей	Наличие волонтерской (некоммерческой) организации или объединения
2	Наличие свободной воли и непринужденности в проведении деятельности	Первостепенность альтруистической мотивации в системе мотивов волонтера-педагога	Наличие общности волонтеров
3	Осознанность осуществления деятельности как волонтерской	Прохождение специальной подготовки волонтерами-педагогами	
4	Деятельность осуществляется на безвозмездной основе	Регулярность ведения деятельности волонтерами-педагогами (не менее 1 года)	
5	Ориентированность на нужды широкой общественности (не на родственников, близких и знакомых)	Использование соответствующих выбранному направлению и форме педагогической деятельности технологий	

Критерий «педагогический» стал результатом анализа теоретического и практического опыта педагогического волонтерства и напрямую связан с условиями реализации педагогического волонтерства, которые были выведены и обоснованы в предыдущем исследовании (Бочко, 2019). В этом критерии «ориентированность на цели личностного развития детей» является важным показателем, который позволяет отличать педагогическое волонтерство от непедагогических форм волонтерской работы с детьми. Первостепенность альтруистической мотивации позволяет свидетельствовать о приоритете направленности волонтеров на интересы детей в противовес остальным задачам (приобретение самими волонтерами полезных знаний и навыков, жизненного опыта и др.), а также является важным фактором эффективности деятельности, позволяющим положительно воздействовать на детей с помощью личного примера. Только регулярное ведение деятельности волонтерами позволяет утверждать состоятельность самого педагогического взаимодействия между волонтерами и детьми, а также приверженность волонтеров педагогическому направлению. Волонтерские педагогические технологии представляют собой доступные добровольцам алгоритмы взаимодействия с детьми и донесения им того содержания, которое определено целями деятельности. Анализ результатов показал, что именно такие показатели делают обычное волонтерство педагогическим. Стоит отметить, что мы отличаем педагогическое волонтерство от обычной волонтерской работы с детьми, которая может и не иметь педагогических целей (например, развлекательная деятельность, дружеское общение).

Еще один критерий, «институциональный», был воспринят из исторических исследований волонтерской деятельности Н. И. Горловой (Горлова, 2018) и зарубежных материалов, трактующих волонтерство как социальный институт (Певная, 2012).

Значение и место педагогического волонтерства в истории возможно оценить по формам реализации его в жизни общества — волонтерским педагогическим практикам, отвечающим показателям каждого из критериев. С помощью этих показателей было определено, что конец XIX — начало XX века является временем возникновения первых волонтерских педагогических практик. До этого некоторые исторические социальные практики в России и за рубежом с той или иной степени условности могут быть отнесены к педагогическому волонтерству. Мы согласны с мнением М. В. Певной и Н. И. Горловой, что важным признаком волонтерства является наличие социального субъекта в виде общности «волонтерство» (Певная, 2014), поэтому, как ни привлекательно видеть И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстого, Т. Шю в качестве первых волонтеров-педагогов, отнести их опыт к педагогическому волонтерству можно лишь весьма условно. В таблице 2 мы соотнесли некоторые социальные практики конца XIX — начала XX века с критериями педагогического волонтерства и пришли к выводу, что, вероятнее всего, первые волонтерские педагогические практики зародились в деятельности движения «Сетлемент» (О детях улицы) в США. Уже в конце XIX века волонтеры (дружественные визитеры) участвовали в работе детских развивающих клубов, оказывали социальную помощь несовершеннолетним преступникам (Цветкова, 2009).

Таблица 2

Отношение социальных практик к педагогическому волонтерству

Социальная/ волонтерская практика	Годы	В1	В2	В3	В4	В5	П1	П2	П3	П4	П5	И1	И2
Движение Сетлемент (США)	1890	+	+	+*	+	+	+	+	н/д	н/д	+	+	+
Движение Сетлемент (Россия)	1908–1909	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-
Уральское общество любителей естествознания	1870–1929	+	+	-	+	+	+	+	н/д	н/д	+	+	-
Комитет помощи детям русских эмигрантов (Польша)	1923–1930-е	+	+	н/д	+	+	н/д	н/д	н/д	н/д	+	+	н/д
Старшие братья. Старшие сестры	1904 — наши дни	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

* — в Америке в то время волонтеров называли «дружественные визитеры»
н/д — нет достоверных данных об этом показателе

Одной из первых достоверно установленных волонтерских педагогических практик является деятельность организации «Старшие братья. Старшие сестры» (Моров, 2004). В России ряд социальных практик можно было бы отнести к волонтерским педагогическим, но их члены не считали себя волонтерами. Так, например, интересной нам представляется деятельность Уральского общества любителей естествознания (УОЛЕ), которое имело явную миссионерскую направленность и ставило своей целью распространение естественно-научных знаний среди взрослых и детей. Исследователи делают акцент на добровольности и миссионерской направленности этого общества, что позволяет видеть в нем прообраз современных отечественных волонтерских организаций. В плане педагогического направления деятельности УОЛЕ отметим организацию внешкольных экскурсий для детей в целях расширения их знаний о ботанике (Русинова, 2009). Не менее

важной для анализа является деятельность польского Комитета помощи детям русских эмигрантов (Костерин, 2016), но нет достоверных данных по интересующим нас показателям. Следует отметить, что после революции 1917 года прервался естественный процесс развития благотворительных обществ в России, и возникновение уже современных отечественных волонтерских организаций, работающих с детьми, практически во многом связано с западноевропейским опытом.

Волонтерские педагогические практики возникали как ответ на вызовы той эпохи, в которой они зарождались и ставили своей целью помочь обездоленным детям посредством педагогических методов: организация досуга, помощь в учебе, наставничество. С середины XX века практики отдельных стран успешно транслируются вовне, возникает международное волонтерство.

Волонтерские педагогические практики в истории имели уникальный и неповторимый характер, но наиболее успешные из них закрепились в отдельные направления. Эти направления необходимо классифицировать по способу работы волонтеров-педагогов с целевой аудиторией. В настоящее время существует пять основных направлений в отечественной традиции, достаточно полно характеризующих педагогическое волонтерство. Сопоставительный анализ и обобщение позволили определить связь отечественных и зарубежных направлений, как показано в таблице 3.

Таблица 3

Основные направления педагогического волонтерства

Отечественное название	Зарубежное название	Примеры волонтерских педагогических практик
Наставничество	Mentoring	«Старшие Братья. Старшие Сестры», «Хранители детства», НБФ «Надежда», БФ «Арифметика добра»
Репетиторство (тьюторство)	Tutoring	«Петербургские родители», «Мята» «Волонтеры в помощь детям-сиротам», Tutorfair Foundation, Heart Math Tutoring, TEFL
Духовно-просветительское направление	Children's ministry volunteering*	АРОО «Мать и дитя», БФ «Православная Детская миссия», ООД «За жизнь», Сестричества Марфо-Мариинской обители и вмц. Татианы**, Mission in Churech, Samaritan's Purse, волонтерские практики протестантских церквей (Кнох, Gloria Dei Lutheran Church, Advent United Methodist Church и т. д.)
Образовательное волонтерство*** или педагогическое волонтерство на базе школы	Educational/parental volunteering	Проект МПГУ «Педагогическое волонтерство», GVI, Globalteer, Leicestershireand Rutland Wildlife Trust, You Social Volunteer (платформа)
Социально-развивающая деятельность с детьми, оказавшимися в ТЖС (сироты, дети-инвалиды, дети-мигранты и др.)****	Orphanage volunteering; Special needs volunteering	«Волонтеры в помощь детям-сиротам», «Наши дети», «Перспективы», «Петербургские родители», «Мамы Казани», «Солнечный город», IVHQ The Volunteer World
<p>* — название характерно для обозначения волонтерской духовно-просветительской деятельности католических и протестантских религиозных организаций. ** — вопрос отнесения деятельности православных сестричеств к волонтерству (добровольчеству) является спорным. *** — направление практически не развито в России. **** — направление объединяет разнообразные практики, подведенные к общему знаменателю.</p>		

Наставничество является наиболее древним и устоявшимся направлением педагогического волонтерства. В России оно развивается начиная с 2000-х годов.

В отличие от него репетиторство не получило большого освещения в научных и публицистических работах, хотя практики репетиторства достаточно распространены в разных волонтерских организациях особенно в последние годы. Название «репетиторство», на наш взгляд, является наиболее подходящим для обозначения волонтерского направления, хотя в дальнейшем оно может уступить набирающему популярность «тьюторству». Название направления «Образовательное волонтерство» было предложено нами как наиболее подходящее для обозначения образовательной деятельности добровольцев в школьных учреждениях.

Духовно-просветительская деятельность (Children's ministry volunteering и другие названия христианского миссионерства среди детей) силами волонтеров очень популярна за рубежом и составляет весьма значимое направление работы протестантских и католических организаций. В развитых странах Европы и Америки духовно-просветительская деятельность, как правило, проходит внутри религиозных общин, а в странах с отставанием в социальном и экономическом развитии охватывает большие слои населения (деятельность ведут в основном католические и протестантские организации). Волонтеры этого направления проводят занятия в воскресных школах, занимаются катехизаторской деятельностью, изучают Священное Писание с детьми и взрослыми. В России духовно-просветительская деятельность силами волонтеров чаще всего находится вне религиозных общин и ориентирована на сиротские учреждения, центры помощи семье и детям, кризисные центры. Участие волонтеров в церковно-приходской работе с детьми пока находится на очень низком уровне.

Социально развивающая деятельность с детьми, оказавшимися в ТЖС, становится очень популярным направлением среди волонтерских организаций, хотя оно достаточно неопределенно из-за огромного количества возможностей реализации. Волонтеры обучают детей социальным навыкам, организуют полезную культурно-досуговую деятельность, развивающие мероприятия, экскурсии, проводят тренинги и разнообразные занятия.

Вопрос отнесения студенческих социально-педагогических практик, которые нередко характеризуются как волонтерские, к практикам педагогического волонтерства является крайне спорным по ряду причин (прежде всего их соответствие критериям П1, П2, П4 и в какой-то степени В4) и требует отдельного исследования. Во-первых, и это не скрывают исследователи, педагогические волонтерские технологии могут использоваться как средство достижения профессиональной ориентации и обретение полезных навыков самими студентами. Во-вторых, студенческое волонтерство очень нестабильно, смена его участников происходит быстро. В-третьих, участие в волонтерской деятельности напрямую поощряется в виде определенных «бонусов». Полагаем, что адаптация зарубежной технологии Service Learning к российским условиям позволила снять эти противоречия и разграничить волонтерство от студенческих социальных практик.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Подводя итоги, отметим, что благодаря проведенному исследованию мы получили представление об историческом развитии волонтерских педагогических практик и их связи с современностью. Возникнув на рубеже XIX–XX веков, эти практики со временем послужили образцами целых направлений, которые успешно развиваются в настоя-

щее время. В России естественный процесс развития волонтерских движений был прерван революцией, и сегодняшнее развитие волонтерства уже тесно связано с международным опытом волонтерства.

Мы ожидаем, что определение основных особенностей педагогического волонтерства позволит выделить необходимые условия подготовки волонтеров к оказанию педагогической помощи. Изучение развития волонтерских педагогических практик в историческом процессе способствовало лучшему пониманию того, что они представляют на данный период, какие ставят перед собой цели и задачи. В то же время историко-генетический анализ позволил взглянуть на отличия волонтерства от профессиональной педагогической деятельности. Исследование исторических волонтерских и близких к ним социальных педагогических практик позволит проанализировать их опыт в организации и подготовки волонтеров, а также применимость этого опыта в современных условиях.

Считаем важным тот факт, что удалось определить общую базу педагогического волонтерства, которая представляет набор показателей по трем критериям. Возможно предположить, что подготовка волонтеров к оказанию педагогической помощи детям должна учитывать как общие особенности, характерные для всего педагогического волонтерства, так и частные, присущие конкретному направлению.

Выделение субъекта — «волонтера-педагога» — поможет по-новому взглянуть на феномен педагогического волонтерства, увидеть его самостоятельность и автономность. Следующим логическим шагом в работе по подготовке волонтеров к оказанию педагогической помощи будет изучение целевых установок с опорой на полученные результаты.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Акимова Е. В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2006. — 21 с.
2. Беневоленский В. Б., Демьянова А. В., Иванова Н. В., Мерсиянова И. В., Рыжикова З. А., Туманова А. С. Оценка экономической и социальной эффективности добровольческой деятельности: методические подходы и проблемы реализации : учеб. пособие / под ред. И. В. Мерсияновой. — М. : Высш. шк. экономики, 2018. — 198 с.
3. Бочко К. А. Интерпретативный анализ понятий педагогического волонтерства в современной социокультурной среде // Методы педагогических исследований в постнеклассическом этапе развития науки : сб. ст. VII Всерос. науч.-практ. конф. «Педагогическая наука и современное образование», посвящ. Дню российской науки 13 февраля 2020 года. — СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2020. — Ч. 2 : Методы исследования современных педагогических проблем. — С. 253–258.
4. Бочко К. А. Педагогическая деятельность волонтеров в России и за рубежом: теория и практика // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2019. — № 193. — С. 172–186.
5. Горлова Н. И. Современная историография волонтерства в России: тенденции и перспективы изучения // Вестник Удмуртского университета. Сер. «История и филология». — 2018. — № 1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-istoriografiya-volontyorstva-v-rossii-tendentsii-i-perspektivy-izucheniya> (дата обращения: 30.12.2019).
6. Гребенкина Л. К., Копылова Н. А. Гуманистическая парадигма добровольческой деятельности в высших образовательных учреждениях // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3 (47). — С. 135–144.

7. Григорьев И. Н. Специфика организации волонтерства в молодежной среде // Вестник Томского государственного университета. — 2008. — № 12. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-organizatsii-volonterstva-v-molodezhnoy-srede> (дата обращения: 24.02.2020).
8. Козлова А. Г. Проблемы духовно-нравственного воспитания в диссертационных исследованиях российских ученых (1986–2016 гг.) // Сб. I Междунар. Конгресса православ. ученых «Евангельские ценности и будущее православного мира». — Воронеж : Истоки, 2017. — С. 161–168.
9. Костерин С. В. Деятельность Комитета помощи детям русских эмигрантов в Польше по оказанию поддержки детям беженцев // Преподаватель. XXI Век. — М., 2016. — № 2 (2). — С. 260–273.
10. Макерова Л. С. Добровольческая деятельность в Германии: история и современность // Студенческая наука и XXI век. — 2018. — Т. 15, № 1 (16). — Ч. 1. — С. 227–229.
11. Моров А. В. Социально-педагогическая деятельность волонтеров зарубежных неправительственных организаций по профилактике девиантного поведения подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 22 с.
12. О детях улицы. — URL : http://www.teatr.hit.lv/archives/zurnal_probuzdenie/1909_1/statja_o_detjah_ulici.html (дата обращения: 30.12.2019).
13. Певная М. В. Волонтерство как социологическая категория: определение понятия // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2012. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/volontyorstvo-kak-sotsiologicheskaya-kategoriya-opredelenie-ponyatiya> (дата обращения: 30.12.2019).
14. Певная М. В. К вопросу о периодизации истории развития волонтерства в России // Урал индустриальный. Бакунинские чтения: Индустриальная модернизация Урала в XVIII–XXI вв. : материалы XII Всерос. науч. конф. : в 2 т. — Екатеринбург : Урал. федер. ун-т, 2014. — Т. 1. — С. 567–572.
15. Петошина С. И., Рыжкова И. В., Тегалева Т. Д. Педагогическое волонтерство в образовательных учреждениях как фактор развития социальных и профессиональных компетенций студенческой молодежи // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6.
16. Русинова М. П. Просвещенческая миссия Уральского общества любителей естествознания // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/prosveshchenskaya-missiya-uralskogo-obschestva-lyubiteley-estestvoznaniya-1> (дата обращения: 14.11.2019).
17. Савкина Н. Г. Сущность, принципы, условия оказания детям педагогической помощи // Международный научно-исследовательский журнал. — 2013. — № 1/2 (8). — С. 40–43.
18. Цветкова М. В. Реализация педагогической концепции Джейн Аддамс в деятельности сетлементы Халл-Хаус : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Владимир, 2009. — 22 с.
19. Lough B. J. The Evolution of International Volunteering. — 2005. — URL : <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Evolution-of-International-Volunteering-Lough-Benjamin/7438221e61e19dbd4cffde01a956dab9344ea295#citing-papers> (дата обращения: 12.02.2020).

Сведения об авторе

Бочко Константин Александрович — аспирант кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена». E-mail: konst1994@mail.ru (Санкт-Петербург).

PRACTICES OF EDUCATIONAL VOLUNTEERISM IN HISTORY AND TODAY

The article analyzes the phenomenon of educational volunteerism against the historical background and in the modern socio-cultural context. The aim of the article is to analyze the evolution of various practices and trends of educational volunteerism. The research focuses on three contradictions characteristic of educational volunteering: popularity vs. insufficient investigation, great opportunities vs. lack of developed implementation methodology, deep historical roots vs. novelty. The article employs the following methods of research: theoretical and comparative analysis, historical method, analysis of publicistic materials. The analysis of theoretical research and practical materials enables the author of the article to trace the historical development of educational volunteerism, to investigate its peculiar features that make it different from other social practices. These peculiarities illustrate three criteria: volunteering, educational and institutional. Relying on the criteria, the author concludes that the first practices of educational volunteerism were employed by the adherents of the Settlement movement in the USA. The article analyzes five major trends of pedagogical volunteerism in Russia and abroad: mentoring, guidance, tutorship, spiritual enlightenment, socio-educational support for children in difficult life situations. The article also substantiates such notions as educational volunteerism and teaching volunteers.

volunteers; educational volunteerism; criteria and indices of educational volunteerism; volunteers' educational activities; teaching volunteers; trends of educational volunteerism; volunteer training; social practices, history of volunteerism

References

1. Akimova E. V. *Pedagogicheskoe volonterstvo v dejatel'nosti detsko-molodezhnyh ob#edinenij* [Pedagogical Volunteerism and Youth Associations]. Ryazan, 2006, 21 p. (In Russian).
2. Benevolenskij V. B., Dem'janova A. V., Ivanova N. V., Mersijanova I. V., Ryzhikova Z. A., Tumanova A. S. *Ocenka jekonomicheskoy i social'noj jeffektivnosti dobrovol'cheskoj dejatel'nosti: metodicheskie podhody i problemy realizacii* [The Assessment of Economic and Social Efficiency of Volunteerism: Methodological Approaches and Implementation Problems]. Mersijanova I. V. (ed.). Moscow, Higher School of Economics Publ., 2018, 198 p. (In Russian).
3. Bochko K. A. Interpretation Analysis of Some Concepts of Pedagogical Volunteerism in Modern Sociocultural Environment. *Metody pedagogicheskikh issledovanij v postneklassicheskom jetape razvitija nauki: sbornik statej VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Pedagogicheskaja nauka i sovremennoe obrazovanie", posvjashhennaja Dnju rossijskoj nauki 13 fevralja 2020 goda* [Methods of Pedagogical Research at the Post-Neoclassical Stage of Science Development: Collected Articles of the 7th All-Russian Research Conference "Pedagogical Science and Modern Education" Dedicated to the Celebration of the Day of Russian Science, February 13, 2020]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen, 2020, pt 2: Research Methods of Modern Pedagogical Issues, pp. 253–258. (In Russian).
4. Bochko K. A. Educational Volunteers in Russia and Abroad: Theory and Practice. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Bulletin of the Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2019, no. 193, pp. 172–186. (In Russian).
5. Gorlova N. I. Modern Historiography of Volunteerism in Russia: Tendencies and Perspectives of Research. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija «Istorija i filologija»* [Bulletin of Udmurt University. History and Philology series]. 2018, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-istoriografiya-volontyorstva-v-rossii-tendentsii-i-perspektivy-izucheniya> (accessed: 30.12.2019). (In Russian).

6. Grebenkina L. K., Kopylova N. A. Humane Paradigms of Volunteering Activities in Higher Education Institutions. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 135–144. (In Russian).

7. Grigor'ev I. N. Peculiarities of Organizing Youth Volunteering. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University]. 2008, no. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-organizatsii-volonterstva-v-molodezhnoy-srede> (accessed: 24.02.2020). (In Russian).

8. Kozlova A. G. Issues of Spiritual and Moral Education in Russian Scientists' Thesis Research (1986–2016). *Sbornik I Mezhdunarodnogo Kongressa pravoslavnyh uchenyh "Evangel'skie cennosti i budushhee pravoslavnogo mira"* [Collected Works of the I International Congress of Orthodox Christian Researchers "Gospel Values and the Future of the Orthodox Christian World"]. Voronezh, Sources Publ., 2017, pp. 161–168. (In Russian).

9. Kosterin S. V. The Activity of the Committee of Supporting and Assisting Russian Immigrant Children in Poland. *Prepodavatel'. XXI Vek* [Teacher. 21st Century]. Moscow, 2016, no. 2 (2), pp. 260–273. (In Russian).

10. Makerova L. S. Volunteering in Germany: History and Modernity. *Studencheskaja nauka i XXI vek* [Student Research and the 21st Century]. 2018, vol. 15, no. 1 (16), pt 1, pp. 227–229. (In Russian).

11. Morov A. V. *Social'no-pedagogicheskaja dejatel'nost' volonterov zarubezhnyh nepravitel'stvennyh organizacij po profilaktike deviantnogo povedenija podrostkov* [Social and Educational Volunteering of Foreign Non-governmental Organizations Aimed at Preventing Deviant Behavior in Adolescents]. Moscow, 2004, 22 p. (In Russian).

12. *O detjah ulicy* [About Children in the Street]. URL: http://www.teatr.hit.lv/archives/zurnal_probuzdenie/1909_1/statja_o_detjah_ulici.html (accessed: 30.12.2019). (In Russian).

13. Pevnaja M. V. Volunteering as a Social Category: Defining the Notion. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University]. 2012, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volontyorstvo-kak-sotsiologicheskaya-kategoriya-opredelenie-ponyatiya> (accessed: 30.12.2019). (In Russian).

14. Pevnaja M. V. To the Issue of Periodization of History of Volunteerism in Russia. *Ural industrial'nyj. Bakuninskie chtenija: Industrial'naja modernizacija Urala v XVIII–XXI vekah: materialy III Vserossijskoj nauchnoj konferencii: v 2 tomah* [The Industrial Urals. Bakunin Readings: the Industrial Modernization of the Urals in the 18th–19th Centuries: Proceedings of the 12th All-Russian Research Conference: in 2 volumes]. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2014, vol. 1, pp. 567–572. (In Russian).

15. Petoshina S. I., Ryzhkova I. V., Tegaleva T. D. Educational Volunteering in Educational Institutions as a Factor of Developing Social and Professional Competencies in Students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2015, no. 6. (In Russian).

16. Rusinova M. P. The Enlightenment Mission of the Ural Society of Science Admirers. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2009, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prosveschencheskaya-missiya-uralskogo-obschestva-lyubiteley-estestvoznaniya-1> (accessed: 14.11.2019). (In Russian).

17. Savkina N. G. The Essence, Principles and Conditions of Providing Educational Support and Assistance to Children. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Research Journal]. 2013, no. 1/2 (8), pp. 40–43. (In Russian).

18. Cvetkova M. V. *Realizacija pedagogicheskoy koncepcii Dzhejn Addams v dejatel'nosti settlementa Hall-Haus* [Implementing Jane Adams' Pedagogical Concept in Hull-House]. Vladimir, 2009. 22 p. (In Russian).

19. Lough B. J. The Evolution of International Volunteering. 2005. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Evolution-of-International-Volunteering-Lough-Benjamin/7438221e61e19dbd4cffe01a956dab9344ea295#citing-papers> (accessed: 12.02.2020).

Information about the author

Bochko Konstantin Aleksandrovich — Postgraduate of the Department of Theory and History of Pedagogy at Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen. E-mail: konst1994@mail.ru (St. Petersburg).

*Поступила в редакцию 29.02.2020.
Received 29.02.2020.*

УДК 371.31
DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.003

Л. К. Гребенкина, С. Б. Демидова

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ М. М. РУБИНШТЕЙНА
И ЕЕ ЗНАЧИМОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В статье рассматривается проблема подготовки учителя начала XX столетия в педагогическом наследии М. М. Рубинштейна, подчеркивается значимость ее решения для современности и будущего, раскрывается содержание педагогических понятий и концептуальные основания решения проблемы, подготовки учителя и его профессиональной деятельности с учетом педагогического наследия прошлого.

Описываются представления М. М. Рубинштейна о гармонической цельности педагогической деятельности, педагогической практике, структуре личности учителя, его культуре и гигиене; видах образования, подготовке и переподготовке.

На основе анализа литературы и результатов анкетирования учащихся школ и студентов педагогических университетов в качестве одной из актуальных задач профессионального обучения и воспитания будущих педагогов обозначается формирование у них ценностного отношения к будущей педагогической профессии.

М. М. Рубинштейн; профессия учителя; педагог; воспитатель; личность педагога; подготовка учителя; новая школа; новый учитель

Актуальность. Проблема личности педагога, его подготовки и образования была, есть и будет одной из самых актуальных проблем в педагогической теории и практике.

«Учителю, заботе о нем должно принадлежать первое место, потому что в его лице это будет, в сущности, забота о тех, кому должна принадлежать жизнь, — о новом человеке в новых общественных и культурных условиях» (Рубинштейн, 2004, с. 169).

Важность отмеченной проблемы в современном российском обществе была подчеркнута на государственном уровне.

В 2000 году было принято постановление Правительства Российской Федерации (от 4 октября 2000 года № 751) «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», в котором указано, что, «признавая ведущую роль

педагога в достижении целей образования, государство призвано обеспечить дошкольные и общеобразовательные учреждения учителями и воспитателями, как правило, с высшим образованием; условия для творческого роста, повышения квалификации и своевременной переподготовки педагогов всех уровней образования, порядок проведения которых определяется учредителями и уставом образовательного учреждения» (Национальная доктрина образования в Российской Федерации, 2000).

В 2009 году в «национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» определены стратегические направления развития общего образования, имеющие значение общегосударственного масштаба: переход на новые образовательные стандарты; развитие системы поддержки талантливых детей; совершенствование учительского корпуса; изменение школьной инфраструктуры; сохранение и укрепление здоровья школьников; расширение самостоятельности школ (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: новые функции и компетенции, 2010, с. 15).

Цель исследования заключалась в том, чтобы в процессе анализа основополагающих представлений педагогов-классиков о личности и подготовке учителя показать важность этих идей, возможность их использования при формировании личности нового учителя и развитии новой системы педагогического образования, которая предполагает применение инновационного содержания, форм и методов с учетом современных требований.

В ходе исследования проблемы подготовки учителя в педагогическом наследии ученых, педагогов, психологов и учителей-практиков осуществлена попытка проследить, как она зародилась и развивалась в прошлом, существует ли в настоящем, каковы перспективы ее решения в будущем (цель и задачи, принципы, педагогические традиции, пути и результаты решения).

Для решения проблемы был использован комплекс методологических подходов к исследованию (исторический, гуманистический, компетентностный, культурологический, личностно ориентированный, научно-содержательный, системно-деятельностный, практико-ориентированный, опытно-экспериментальный) (Гребенкина, 2006, с. 38–72).

Исторический подход к исследованию позволяет проанализировать и обобщить прошлый опыт, определить основы актуальных современных вопросов и направления их решения, тенденции развития педагогической теории и практики, а также предостеречь от повторения ошибок.

Результаты исторического анализа. Рассмотрим проблему подготовки учителя к профессиональной деятельности в рамках исторического подхода с опорой на концептуальные идеи выдающихся педагогов-классиков М. М. Рубинштейна и В. А. Слостёнина о профессии учителя, структуре и содержании его личности и подготовке к практической деятельности.

Отечественный философ, психолог и педагог, организатор высшего педагогического образования, признанный учитель учителей М. М. Рубинштейн (1878–1953), опираясь на педагогическую мысль эпохи нового времени (XVII–XVIII века), в книге «Проблема учителя» подчеркнул, что «проблема учителя — первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры: с нее нужно начинать и ею нужно кончать. *Учитель — это первое...*». В наше время, как никогда раньше,

своевременное его утверждение о том, что «...мы стоим перед необходимостью создать новую школу во имя новой жизни и применительно к новым требованиям существования и культурных запросов, проблема педагога в своем значении удвоилась, утроилась, может быть удесятерилась... *Новая школа — это прежде всего новый педагог*» (Рубинштейн, 2004, с. 9–12).

М. М. Рубинштейн определил содержание и структуру личности учителя, представил его оценку учащимися, а также уровни педагогической подготовки учителя; рассмотрел «гигиену педагогического труда учителя» и его здоровье как путь развития и обогащения культурного достояния, подготовку учителя к практической деятельности как составную часть системы педагогического образования.

М. М. Рубинштейн, учитывая основные функции школы, указывал на «всестороннее образование человека» как главную задачу школы и педагога. По его мнению, «современная школа должна не только учить, т. е. передавать знания, но и прививать методы и навыки; воспитывать... культивировать интерес к культуре и творчеству; организовывать положительно-воспитательную возможность жить в школе (понимать школу как жизнь, а современного педагога как учителя, воспитателя, жизненного организатора, проводника культуры, создающего педагогическую среду). В сущности, и воспитатель, и учитель в современном понимании идут к человеку, но только один — от поведения и характера, а другой — от знаний и науки». Важно учитывать многосторонность их педагогической деятельности и необходимость следования объединяющему принципу — «всесторонность школьного образования» как идея, цели и принцип всестороннего развития личности (Рубинштейн, 2004, с. 18, 19, 23).

Еще одна концептуальная идея М. М. Рубинштейна заключалась в «гармонической цельности педагогической деятельности, утверждающей единство образования, обучения, воспитания и культуры» (Рубинштейн, 2004, с. 18). С одной стороны, школа «служит хранителем и передатчиком накопленного человечеством богатства знаний и культурных приобретений», а с другой — открывает «перспективы и возможности к дальнейшим завоеваниям» в области образования (Рубинштейн, 2004, с. 19). Школа должна выполнять и образовательную, и культурную миссии. Образование и культурные ценности должны стать определяющими факторами развития детей и самого учителя. Отсюда проистекает современная идея целостного педагогического процесса.

Кроме того, М. М. Рубинштейн определил основные факторы развития педагогического образования, включив в его содержание две стороны: теоретическую (основательное общее образование) и практическую (специальная подготовка в той или иной научной, предметной области), которые действуют в единстве. Он считал, что «педагогическое образование, как и всякое другое, должно протекать под давлением двух основных требований: жизни с ее конкретными условиями, средой, государственностью, временем и его веяниями; и культуры с ее ценностями, в которых человек всегда стремился преодолеть время и выйти на простор творчества» (Рубинштейн, 2004, с. 23). Вместе с тем государство должно определять задачи и пределы (границы) педагогического образования, а культура — школа и сама педагогика (педагог-учитель) — непосредственно влиять на решение проблем школы, в частности обучение и его содержание. Государство, его образовательные интересы, требования жизни и культуры, а также привлечение лучших сил в образовательную

деятельность должны определить подготовку учителя. В строительстве новой жизни «...учителю, заботе о нем должно принадлежать первое место, потому что в его лице это будет, в сущности, забота о тех, кому должна принадлежать жизнь, — о новом человеке в новых общественных и культурных условиях... *необходимы, прежде всего, повышенные благоприятные условия для этого вида труда.* Без этого новой школы не будет, какие бы блестящие программы и методы мы не выработывали» (Рубинштейн, 2004, с. 169).

М. М. Рубинштейн сформулировал одну из важных задач педагогической подготовки: «...во всей организации педагогической подготовки как живого дела закладываются надежные основы для дальнейшего собственного формирования ...одна из крупнейших задач подготовки учителя вплоть до университета — *“научить учиться”.* Для этого необходимо *«создать основу, фундамент для окончательного созревания учителя»* (Рубинштейн, 2004, с. 84). Молодой педагог должен знать и помнить, что истинное образование включает как школьное, так и жизненное, без которого тот не состоится. Учителю нужно всячески культивировать желание учиться самому, войти углубленно с той или иной стороны в сферу культурных ценностей. «Учитель учится» всю жизнь (непрерывно у книги и жизни, «в меру своей нужды и интереса»). Следовательно, учитель — это педагог, социальный деятель и воспитатель, организатор опыта, выразитель государственно-общественных интересов, носитель и сеятель культурных ценностей.

Не менее значимым, на наш взгляд, являлось представление М. М. Рубинштейна о личности учителя и ее структуре. Он подчеркивал, что в условиях новой эпохи народное образование и школа строятся по-новому: школа «приносит с собой новые пути, методы, новые взаимоотношения учеников, учителей и внешней среды; резко меняет социально-правовое положение учителя и т. д.» (Рубинштейн, 2004, с. 27). По его мнению, современная методика обучения должна требовать от педагога исследовательского подхода, самостоятельности, инициативы и творчества, а также серьезной подготовки, педагогической грамотности и образованности. «Современный учитель мыслится... и как культурный центр и, может быть, проводник новых методов и культурных завоеваний» (Рубинштейн, 2004, с. 92).

Большое внимание М. М. Рубинштейн уделял ценностному подходу в образовании, считая, что учитель, его культура, ученик и сама педагогическая деятельность являются ценностью. По его мнению, материальные и духовные, общегосударственные и семейные, профессиональные и корпоративные ценности определяют педагогическую стратегию, манеры, педагогический такт педагога, его настроение, способность перевоплощаться, авторитет, продуктивность работы, оценку им ребенка, а также служат основанием и целью функционирования образовательных систем (Рубинштейн, 2004, с. 21, 84, 89, 102).

Опираясь на труды зарубежных психологов (И. Ф. Герbart, Х. Г. Деринг, Г. М. Кершенштейнер, Г. Э. Мюллер, П. Г. Напорт, И. Г. Песталотци и др.), изучавших психологические свойства личности, которые необходимы для педагогической профессии, он выделял в облике учителя такие психологические свойства личности, как социальность, любовь к детям, доброту, организаторские способности, убежденность, увлеченность, эстетические чувства, художественные способности, волевую стойкость, настойчивость, самообладание и выдержку, требовательность, справедливость, объективность в оценках, педагогическую терпимость,

самопожертвование, готовность к помощи, поддержке, вдохновение, оптимизм, радость, устремленность в будущее, способность понимать детей с учетом знания своих и их особенностей, взаимно дополняющих друг друга. Очень важным является взаимопонимание, взаимовлияние, взаимодействие учителя и учащихся. «Педагог, который не вберет в себя кое-что от детей и юности, никогда не сумеет подойти близко к ним» (Рубинштейн, 2004, с. 59).

Кроме того, ученый подчеркивал, что в деятельности учителя велика роль педагогической техники и культуры речи, обращал внимание на особую форму речи педагога, его слова, жесты, задушевность голоса, интонацию, «склонность размышлять и раскрывать свою мысль вслух и вовне», то есть красноречие, или ораторское искусство (Рубинштейн, 2004, с. 57). Наряду с этим М. М. Рубинштейн считал необходимым учитывать оценку труда учителя школьниками.

Анкетирование 1080 учащихся старших классов московских школ, педагогического техникума и студентов университета педагогического цикла в 1925–1926 годах показало определенные результаты.

Учащиеся школ к положительным свойствам личности педагога, обеспечивающим его воспитательную функцию, относили хорошее отношение, строгость и требовательность, товарищеский подход, умение держать дисциплину, справедливость, любовь к делу, аккуратность, а к тем, которые определяют его учебную функцию, — хорошее объяснение, интересное обучение, умение не перегружать и пробуждать активность. Положительными душевными качествами учителя старшеклассники считали доброжелательность, спокойствие, веселый нрав, хорошую речь, физическими — красивую внешность, громкий голос, а важным культурным качеством — образованность. В то же время отрицательными качествами педагога, по их мнению, являлись мягкость, «злой» характер, нервность, печальный вид, вялость, плохая речь, плохое и неинтересное объяснение и обучение, уклонение от предмета, перегрузка учеников, недостаточная требовательность. Например, ученица старшего класса школы (15 лет) писала: «Тот учитель хорош, который глубоко может понять нашу детскую душу, для которого близки наши интересы, который для нас, кроме знания, дает много добра и душевной теплоты, который обращается с нами, как со своими младшими товарищами. Мы платим ему за это полным уважением и горячей любовью. Плохой учитель относится к своему делу только как к служебной обязанности. Он бывает несправедлив и никогда не задумывается над этим, преподает сухо и имеет в своей душе презрение к нам, к нашим неудавшимся, неопытным ответам. Он далек и чужд нам, и мы порой, кроме страха, чувствуем к нему ненависть» (Рубинштейн, 2004, с. 67). Учащиеся техникума и студенты университета указывали на то, что осуществлять воспитательную функцию педагогам помогают такие положительные свойства личности, как твердость и требовательность, справедливость и беспристрастие, аккуратность, организаторские качества, любовь к предмету, а также умение держать дисциплину, согласованность слова и дела, а мешают — грубость, заносчивость, издевательство, насмешливость, неаккуратность, несправедливость, чрезмерная требовательность при неблагоприятных условиях, наличие любимчиков, отбывание службы, нелюбовь к делу и детям, пропуски занятий. Для реализации педагогами учебной функции необходимы ясность изложения материала, его связь с жизнью, умение заинтересовать, внимание к вопросам учащихся. Среди положительных физических

своих будущих учителя выделяли красивую и импонирующую внешность, громкий голос, физическую нормальность, а культурных — многостороннее образование, знание своего предмета и детской психологии, осознание ответственности и критическое отношение к себе, хорошую общественную и политическую ориентированность. Соответственно, отрицательными свойствами личности педагога будущие учителя считали необразованность и незнание своего предмета, чрезмерную мягкость, безволие, слабость, вялость, скуку, тихий голос.

Ответы учащихся школ, студентов техникумов и институтов, принадлежавших к различным возрастным и половым группам, принципиально не различались (Рубинштейн, 2004, с. 62–79).

В процессе анализа результатов анкетирования студентов 1-го и старших курсов Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина — будущих учителей, которое было проведено в 2019 году, были обнаружены сходные положительные и отрицательные качества личности современного учителя.

Первокурсники указывали на то, что хороший учитель умеет заинтересовать учащихся своим предметом и творчески передает знания; любит свою работу и детей, находит индивидуальный подход к каждому. Он уважительный, отзывчивый, добрый, гуманный, компетентный, современный, ответственный, в меру строгий, целеустремленный, терпеливый, внешне привлекательный, с чувством юмора и правильной, грамотной речью. Плохой же учитель грубит, не может хорошо, интересно преподнести свой предмет; придирается, не находит с детьми общего языка, не осуществляет индивидуальный подход, не обладает чувством юмора, не любит свою работу и детей; имеет предвзятое отношение к детям; не понимает их; отличается плохим настроением.

По мнению студентов-старшекурсников, хороший педагог должен уважительно относиться к ученику, глубоко знать свой предмет, интересно и доступно передавать знания, любить детей и свою работу, нести за них ответственность, уметь находить общий язык с детьми, непредвзято относиться к ним, обладать терпением, стрессоустойчивостью, чувством юмора, быть добрым, отзывчивым, в меру строгим, чутким, вежливым, трудолюбивым, современным. Плохой же учитель не любит свою работу и детей; плохо знает свой предмет, не умеет его интересно и доступно передать детям, безразлично относится ко всему и ко всем, кричит и грубит.

Сравнение ответов учащихся и студентов прошлого и нынешнего веков позволяет сделать вывод о том, что оценки ими положительных и отрицательных качеств личности педагога в основном совпадают.

М. М. Рубинштейн справедливо утверждал, что «дети всегда подмечают различные недостатки в поведении учителя: речевые, физические, моральные, например «неуважительное отношение к учащимся». «Непривлекательный вид, в каком предстает профессия учителя перед учащимися в школьном опыте и в широком обществе...», приводит к тому, что выбрать в будущем профессию учителя желают немногие старшеклассники (среди участников проведенного исследования хотели стать учителем только 8 %: мальчиков — 5 %, девочек — 12 %) (Рубинштейн, 2004, с. 78–79). Эта же тенденция обнаруживается, к сожалению, и сейчас.

Особое внимание М. М. Рубинштейн уделяет образованию и самообразованию учителя, определяя задачи, требования, содержание и условия организации его подготовки и переподготовки.

Главными задачами подготовки учителя-педагога, по идее исследователя, является саморазвитие учителя с учетом того, что дала ему природа, что должна дать наука и что он сам должен приобрести в процессе самообразования. Будущий преподаватель, обучаясь в педагогическом учебном заведении, получает главным образом интеллектуальное образование, которое является лишь частью всего образования. «Наука никогда не заменит жизни и опыта, они всегда шире ее, весь ее смысл не в механическом ее переложении, а в умении приложить ее к жизни и самому для себя сделать выводы» (Рубинштейн, 2004, с. 81, 125). Основой его специального педагогического образования служит широкое, основательное общее. «Педагогика оправдывается только тем, что человек дан и жив в культуре, в том, что он сотворил и что он сделал из себя... Предметом педагогики и педагога вообще является человек в его творческой, духовной мощи» (Рубинштейн, 2004, с. 99). Учитель сам всегда должен заботиться о собственном развитии и авторитете. Истинным педагогом может быть только тот, кто сам учится и сам ищет (Рубинштейн, 2004, с. 85). Он переоценивает роль методики в подготовке учителя и поддерживает мнение о прохождении годовой практики будущими педагогами под руководством опытных учителей после окончания учебного заведения, когда те прикомандировываются к школе.

«Как нет предмета без преподавателя — скрытого или явного — так нет метода без лица, способного применять его. На эту живую силу и надо обратить внимание в образовании» (Рубинштейн, 2004, с. 81–84). Подготовка учителя к организации образовательной, практической и исследовательской деятельности требует специального педагогического образования, средством которого он считает педагогическую практику. В процессе такой практики у будущего педагога появляются возможности ощутить себя настоящим учителем и воспитателем, оценить свои способности учить и организовывать детей, проверить практическое усвоение знаний методов, творческих приемов, диагностических умений и педагогической техники. Следует привлекать в школу людей, имеющих природные способности, желание работать в школе, стремление к образованию и самообразованию.

Кроме того, следует учитывать вред «стремления охватить все и вся в подготовке педагога...». Необходимо помнить, что в дальнейшем это «должны сделать опыт и живая работа...» (Рубинштейн, 2004, с. 85–86).

Основы построения научной теории подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в 1970-х годах заложил В. А. Сластёнин, который научно обосновал требования к личности учителя, его психолого-педагогической подготовке и формированию профессиональной компетентности, а также обозначил перспективы дальнейшего совершенствования качества высшего педагогического образования. Он спроектировал модель личности современного учителя, которого характеризует социальная, профессионально-педагогическая, познавательная и социокультурная направленность, определяющая его мировоззрение, моральные и ценностные ориентации и обеспечивающие активную, творческую роль в формировании профессиональных способностей, качеств и других характеристик личности. По мнению В. А. Сластёнина, одной из базовых характеристик личности педагога и психолога являются гуманистические ценности, которые предполагают осознание самоценности человеческой личности, принятие ее неповторимости и индивидуальности, способность сопереживать, сострадать и получать высшее удовлетворение от творческой природы своей профессиональной деятельности (Сластёнин, 2004, с. 51–184).

Профессиональное становление учителя рассматривается В. А. Слостёниным как самоопределение личности в культуре. Педагогическая культура учителя — определенная степень овладения педагогическим опытом человечества, совершенства в нем, характеризующая не только достигнутый уровень развития личности, но и итоговый результат педагогического образования. Профессионально-педагогическая культура учителя представляет собой специфический способ реализации сущностных сил его личности, включающих мотивы и потребности, направленность, способности, интересы, меру социальной активности, социальный опыт. Высокий уровень профессионально-педагогической культуры позволяет понимать внутренний мир школьника, диагностировать уровень развития личности воспитанников, открывать перед ними новые пласты духовной жизни человечества. (Слостёнин, Исаев, Шиянов, 2012, с. 5).

Выводы. Таким образом, актуальная проблема учителя и его педагогической подготовки требует решения на основе учета опыта прошлого и современных требований жизни и культуры общества.

«Далеко идущую эвристическую и прогностическую значимость для современности имеет утверждение М. М. Рубинштейном творческой сущности педагогической профессии, высокого предназначения учителя как индивидуальности, как субъекта образовательного процесса, профессиональной культуры и педагогической инноватики» (Рубинштейн, 2004, с. 5). Его тезис о том, что «новая школа — это прежде всего новый педагог», неоднократно становился основополагающим в условиях перехода педагогического образования на новый этап развития и определял стратегию будущего развития педагогического образования, а концептуальные идеи о разработке модели и подготовке идеального образа нового педагога, учителя-профессионала как ориентира при создании новой школы находили отражение в современных исследованиях и проектах, выступали теоретической основой подготовки будущих учителей.

Наступивший XXI век диктует необходимость разработки модели личности педагога будущего — учителя-профессионала и творца, а также эффективного использования нового содержания образования, разработки инновационных технологий и новых методологических подходов к подготовке будущих учителей.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: моногр. — 2-е изд., испр и доп. — Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. — 224 с.
2. Гребенкина Л. К., Мартишина Н. В. Компетентностная модель современного отечественного учителя // Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: новые функции и компетенции: материалы межрегион. науч.-практ. конф. — Рязань: Ряз. обл. ин-т развития образования, 2010. — Ч. 2. — С. 56–61.
3. Гребенкина Л. К., Еремкина О. В. Педагогические взгляды В.А. Слостёнина на личность учителя и его профессиональную деятельность // Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвящ. памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Слостёнина. — М.: Междунар. акад. наук пед. образования, 2011. — Ч. 1. — С. 10–14.

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации : постановл. Правительства : от 4 окт. 2000 г. № 751 // Гарант. — URL : <https://base.garant.ru/6194474> (дата обращения: 20.04.2020).

5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: новые функции и компетенции : материалы межрегион. науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. обл. ин-т развития образования, 2010. — Ч. 2. — 2004 с.

6. Рубинштейн М. М. Проблема учителя : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостёнина — М. : Академия, 2004. — 176 с.

7. Слостёнин, В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. / под ред. В. А. Слостёнина. — М. : Академия, 2012. — С. 7–36.

8. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М. : Мос. гос. заоч. пед. ин-т, 1976. — 156 с.

9. Слостёнин В. А. Избр. тр. — М. : Магистр-Пресс, 2000. — С. 51–187.

Сведения об авторах

Гребенкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. E-mail: grin17.66@mail.ru (Рязань).

Демидова Светлана Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогического образования института психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: s.demidova@365.rsu.edu.ru (Рязань).

L. K. Grebenkina, S. B. Demidova

THE PROBLEM OF TEACHER TRAINING IN M. M. RUBINSTEIN'S PEDAGOGICAL HERITAGE AND ITS IMPORTANCE NOWADAYS

The article treats the problem of teacher training in the early 20th century by analyzing M. M. Rubinstein's pedagogical heritage. The article maintains that it is essential that we should solve the problem to ensure our present and our future. It focuses on the content of pedagogical notions and the conceptual basis for the solution of the problem of teacher training and teachers' professional activities with due consideration for pedagogical heritage.

The article focuses on M. M. Rubinstein's ideas on the harmonious integrity of teaching, teachers' personality, teacher culture, teacher hygiene, types of education, teacher training and retraining.

Having investigated professional literature and having analyzed questionnaires completed by school students and pedagogical university students, the author of the article maintains that one of the important tasks of professional education is to ensure the development of novice students' value-related attitude to their future profession.

M. M. Rubinstein; teaching as profession and vocation; teacher; pedagogue; teacher personality; teacher training; new school; new teacher

References

1. Grebenkina L. K. *Formirovanie professionalizma uchitelja v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija* [The Formation of Teachers' Professionalism in the System of Continuous Pedagogical Education]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin Publ., 2006, 224 p. (In Russian).
2. Grebenkina L. K., Martishina N. V. Modern Russian Teachers' Competence Model. *Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola»: novye funkcii i kompetencii: materialy mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii* [National Educational Initiative "Our New School": New Functions and Competences: Proceedings of the Interregional Research Conference]. Ryazan, Ryazan Regional Institution of Education Development Publ., 2010, pt 2, pp. 56–61. (In Russian).
3. Grebenkina L. K., Eremkina O. V. V. A. Slastenin's Pedagogical Views on Teachers' Personality and Teachers' Professional Activities. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka", posvjashhennoj pamjati vydajushhegosja rossijskogo uchenogo-pedagoga V. A. Slastjonina* [Proceedings of the 2nd International Research Conference "Pedagogical Education: Challenges of the 21 Century". Commemorating an Outstanding Russian Scholar and Educator V. A. Slastenin]. Moscow, International Academy of Pedagogical Education Publ., 2011, pt 1, pp. 10–14. (In Russian).
4. The National Educational Doctrine in the Russian Federation: Governmental Decree no 751 of October 4, 2020. *Garant* [Protector]. URL: <https://base.garant.ru/6194474> (accessed: 20.04.2020). (In Russian).
5. *Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa "Nasha novaja shkola": novye funkcii i kompetencii: materialy mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii* [National Educational Initiative "Our New School": New Functions and Competences: Proceeding of the Interregional Research Conference]. Ryazan, Ryazan Regional Institution of Education Development Publ., 2010, pt 2, 2004 p. (In Russian).
6. Rubinshtejn M. M. *Problema uchitelja* [Teacher Problem]. Slastjonin, V. A. (ed.). Moscow Academy Publ., 2004. 176 p. (In Russian).
7. Slastjonin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Academy Publ., 2012, pp. 7–36. (In Russian).
8. Slastjonin V. A. *Formirovanie lichnosti uchitelja sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki* [The Formation of Teacher Personality in Soviet Schools in the Process of Professional Training]. Moscow, Moscow State Correspondence Pedagogical Institute Publ., 1976, 156 p. (In Russian).
9. Slastjonin V. A. *Izbrannye trudy* [Selected Works]. Moscow, Master-Press Publ., 2000, pp. 51–187. (In Russian).

Information about the authors

Grebenkina Lidia Konstantinovna — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. Yesenin. Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation. E-mail: grin17.66@mail.ru (Ryazan).

Demidova Svetlana Borisovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: s.demidova@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 25.04.2020.
Received 25.04.2020.*

УДК 37.035:378 ; 316.6 ; 331.5
DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.004

Е. Н. Махмутова, А. А. Махмутов

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТДАЧИ ОТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Понятие «отдача от высшего образования» в современном российском обществе многомерно. Со стороны получающего высшее образование субъекта это временные, интеллектуальные, финансовые инвестиции в формирование успешной профессиональной карьеры, со стороны общества — стратегическое предвосхищение движущих сил общественного прогресса на основе человеческого капитала, наращиваемого в процессе образования и реализации его результатов.

Целью статьи является анализ отдачи от высшего образования с использованием социально-психологического и социально-экономического подходов в отношении таких факторов, как индивидуальные характеристики субъекта образования, особенности родительской семьи, гендерные особенности, семейное положение и наличие детей, качество вуза, перспективы студента и выпускника вуза на рынке труда.

Возможность раскрыть психологическую составляющую экономических детерминант отдачи от высшего образования определило новизну и теоретическую значимость исследования.

Подробно рассмотрены практические вопросы динамики получения высшего образования студентами, заработной платы выпускников вуза. Результатом исследования стало утверждение полидисциплинарной оценки отдачи от высшего образования, в которой социально-психологические аспекты выполняют роль нематериальных предикторов.

Основные направления дальнейших исследований связываются с анализом изменений форматов образовательного пространства вузов и включением социально-психологических аспектов, наряду с заработной платой, в число нематериальных активов отдачи от высшего образования в условиях цифровой экономики.

высшее образование; человеческий капитал; социальная психология; экономика образования; профессия; гендерные особенности; семейные характеристики; студенты; молодежь на рынке труда; заработная плата; цифровая экономика

Введение. Проблема отдачи от высшего образования оказалась на пересечении многих теоретических и практических направлений. Традиционно ее разрабатывают экономисты, способные рассчитать количественные затраты и вуза, и студентов в процессе передачи/приобретения профессиональных знаний и конвертации их на рынке труда, прежде всего в виде заработной платы (Махмутов, 2018). Имея прикладной характер, такой подход послужил отправной точкой для многостороннего научного рассмотрения образования в качестве двигателя социально-экономического развития с большим акцентом на значимость самого субъекта образования: «...в XXI веке развитие глобальной экономики предполагает возрастание роли человеческого капитала (знаний, навыков, установок и способностей человека), в частности, за счет производства и использования передовых знаний и технологий» (Кузьминов, Фрумин, Абанкина [и др.], 2019, с. 15). От указания важности индивидуальных характеристик человека

¹ Работа выполнена при частичной поддержке гранта РФФИ мк № 19-29-07163.

авторы переходят к акцентированию роли социально-психологических составляющих высшего образования: «Помимо профессиональных знаний, становятся важны универсальные управленческие навыки — умение работать в рамках проектного подхода, создавать команду, быть лидером, искать и анализировать информацию. Это позволяет человеку быть гораздо мобильнее на рынке труда, переходить из одной сферы в другую» (Абанкина, 2016, с. 359–360). Эмпирические исследования экономистов подтверждают, что «мобильность работников положительно влияет на уровень заработной платы (до трети роста заработной платы объясняется мобильностью), если она является добровольной и промежуточной между периодами занятости не являются продолжительными» (Роцин, Рудаков, 2015, с. 161). О масштабах потенциальной мобильности может свидетельствовать численность обучающихся в российских вузах и получивших высшее образование в 2018 году: соответственно обучающихся 4161,7 тыс. человек, в аспирантуре — 90,8 тыс. человек, окончивших обучение — 933,2 тыс. человек, в том числе в аспирантуре — 17,7 тыс. человек (Бондаренко, Гохберг, Ковалева [и др.], 2019, с. 16).

Таким образом, на уровне научных исследований сформировался актуальный запрос на полидисциплинарное рассмотрение проблемы отдачи от высшего образования. Сходная тенденция нашла свое отражение и в вузовском преподавании учебных дисциплин. Так, в учебных пособиях по экономике образования (напр., Басовский, Панин, 2016; Гордеева, Дегтярева, 2017; и др.) и социальной психологии образования (напр., Крушельницкая, 2020) все чаще рассматривается общее содержательное поле: взаимосвязи отраслей, видов и форм общественного труда, особенности людей, их поведения и деятельности, а также социальных групп, включенных в образовательное пространство, через призму основной экономической функции сферы образования — воспроизводства человеческого капитала.

Методологические основания такого полидисциплинарного рассмотрения отдачи от высшего образования имеются в философских исследованиях, намечающих пути получения нового знания: «...либо узкое и жесткое понятие дисциплины, диссонизирующее с реальностью самой науки, либо более полное определение, фактически размывающее границы дисциплины, — вот выбор, который вынужден делать самоопределяющийся ученый...» (Касавин, 2010, с. 65). Возможность раскрыть психологическую составляющую экономических детерминант отдачи от высшего образования определило новизну и теоретическую значимость исследования.

В качестве целей полидисциплинарного анализа будут рассмотрены следующие детерминанты отдачи от высшего образования: качество вуза, особенности родительской семьи студентов, гендерные особенности, а также особенности поведения студента и выпускника вуза на рынке труда.

Качество вуза. В экономической литературе описано множество детерминант, которые существенно влияют на процесс измерения отдачи от высшего образования. Так, например, Роцин и Рудаков выявили, что заработная плата выпускников качественных вузов имеет устойчивый прирост, «премию», по сравнению с выпускниками менее качественных вузов (Роцин, Рудаков, 2015б). Размер такой «премии» может составлять до 31 %, на которые выпускники наиболее качественных вузов получают в денежном выражении больше выпускников вузов с самым низким показателем качества. Предполагается, что факт окончания элитного вуза может свидетельствовать о большем объеме накопленного человеческого капитала, что в совокупности приносит более значительную экономическую отдачу от высшего образования. В том же исследовании авторы выделяют такие детерминанты, как узнаваемость бренда и репутации вуза на рынке труда, эффект социальных связей, которые могут

быть приобретены в качественном вузе и приносить экономическую отдачу. На этапе отбора абитуриентов бренд вуза формируется за счет их приема с наивысшими средними баллами по ЕГЭ, что по окончании вуза отражается в прибавке к заработной плате выпускников. «Выпускники наиболее качественных вузов зарабатывают на 23 % больше выпускников вузов с самым низким показателем качества» (Рошин, Рудаков, 2016, с. 74). На уровне социально-психологических понятий эти детерминанты связаны с формированием референтных отношений и принадлежности к референтным группам с закрепленным брендом вуза более высоким статусом.

Особенности родительской семьи студентов. В качестве прямых причин действия этого фактора выступает размер семьи, уровень дохода и иные возможности семьи. Выпускники вузов с высокими доходами родителей имеют больше шансов быть занятыми на высокооплачиваемых работах, так как родители имеют возможность инвестировать большее количество средств в подготовительное и дополнительное образование детей. Помимо прямых денежных инвестиций, родители имеют возможность привлекать накопленный социальный капитал, который позволит получить молодому специалисту более высокооплачиваемую работу (Granovetter, 1977). Размер семьи часто является опосредующим фактором при определении размера дохода семьи, так как это напрямую влияет на располагаемый доход в расчете на одного ребенка. Российскую практику финансовой поддержки детей в получении высшего образования нельзя назвать всеобщей: «Несмотря на то что доля средств населения в доходах университетов достаточно высока, тем не менее только 31 % семей с одним ребенком расходуют средства на высшее образование и 8,7 % семей — с двумя и более детьми... Это означает, что менее 40 % семей реально участвуют в софинансировании высшего образования в России, фактически Россия имеет самую низкую по сравнению с другими странами долю населения, способного оплачивать образование» (Абанкина, 2019, с. 218). Такого рода экономические реалии имеют и определенные социально-психологические проекции.

Получив в семье и школе основные первичные представления об окружающей действительности (процесс первичной социализации), выпускник школы вступает в период вторичной социализации, которая выражается в приобретении социальных ролей, связанных с разделением труда. Находясь в родительской семье и развиваясь «в качестве активного субъекта социализации» (Реан, 2016, с. 16), выпускник школы — будущий студент формирует свои ожидания по заработной плате после окончания вуза и желаемому уровню благосостояния. Сообразно ожиданиям экономического характера трансформируется и ценностно-смысловая структура семейных отношений. В масштабном эмпирическом исследовании, проведенном в восьми регионах разных федеральных округов России на выборке более 7000 человек, было показано, что в структуре жизненных ценностей молодежи семья занимает первое место, однако «для большинства респондентов их нынешняя, родительская семья не является ориентиром и образцом» (Реан, 2017, с. 62). В этой связи особенно важна «мировоззренческая отдача» от высшего образования, связанная с формированием личности студентов, «чтобы индивидуализм не превратился в самолюбование, свобода — в своеволие, солидарность — в отсутствие собственного мнения, а прагматизм — в корыстолюбие» (Фирсова, 2019, с. 224).

Гендерные особенности. Особое место в анализе отдачи от высшего образования занимают гендерные особенности. Причиной пристального внимания к этой теме является актуальность проблемы гендерной дискриминации в развитых странах, а также заметные гендерные различия в удельном весе населения

в возрасте 25–34 лет, имеющего высшее образование, в общей численности населения данной возрастной группы в России (2017 год): мужчины — 33,5 %; женщины — 47,0 % (Бондаренко, Гохберг, Ковалева [и др.], 2019, с. 23).

Согласно результатам зарубежных и отечественных исследований, женщины имеют меньшие заработные платы по сравнению с мужчинами, а в долгосрочном периоде разница между заработными платами представителей разного пола увеличивается (García-Aracil, 2007). Однако российская практика показывает, что в некоторых сферах профессиональной деятельности, например преподавательской в научно ориентированных вузах, такой разрыв сглажен. Это достигается посредством вознаграждения за индивидуальную производительность работника, что исключает гендерное или иное неравенство и дискриминацию: заработная плата женщин составляла в среднем около 80 % заработной платы мужчин в академическом секторе, в то время как во всей российской экономике женщины зарабатывали около 70 % заработной платы мужчин (Rudakov, 2017; Rudakov, Prakhov, 2019).

Основной причиной дифференциации заработных плат является гендерная сегрегация — отраслевая (занятость женщин в низкооплачиваемых отраслях), профессиональная («женские» профессии менее престижны и хуже оплачиваются) и вертикальная (женщины обычно работают на более низких должностях, чем мужчины). Существенный вклад в гендерную сегрегацию по рабочим местам вносят гендерные различия при выборе образовательной программы, что в последующем может объяснять до 40–50 % разницы между заработными платами мужчин и женщин. Однако некоторые исследователи отмечают более высокую отдачу от высшего образования для женщин (Капелюшников, 2013), что связано с несколькими факторами. Во-первых, считается, что женщины более ответственно и тщательно подходят к процессу обучения, что обеспечивает им более высокий уровень качества образования. Во-вторых, женщины, получившие высокий уровень образования, реже становятся жертвами гендерной дискриминации. Это объясняет высокую разницу в доходах между женщинами с высококачественным образованием и женщинами с невысокой квалификацией. Что касается гендерной сегрегации в контексте отдачи от высшего образования, то женщины получают большую отдачу за счет низкого уровня представленности в профессиях, где требуется физический труд или простейшие навыки (например, вождение) без каких-либо требований к образованию, что может быть причиной более высокой доли женщин, которые заняты интеллектуальным трудом.

Искажения в экономическом измерении отдачи от высшего образования могут возникать в связи с разным отношением к семейному положению и наличию детей у женщин и мужчин. Отмечается положительный эффект от наличия семьи и детей для мужчин и негативный эффект для женщин. Для мужчин наличие семьи и детей обуславливает необходимость в более высокой зарплате. Для женщин те же обстоятельства приводят к более высокой концентрации на домашних обязанностях. Мужчины в среднем больше работают, чем женщины, что также может влиять на существенную разницу в зарплатах (Kunze, 2003). Вместе с тем у женщин средняя длительность трудового стажа ниже, а общее количество лет обучения выше. В зарубежной литературе отмечается наличие «штрафа» за принадлежность к женскому полу, который возрастает с увеличением трудового стажа (García-Aracil, 2007; Zhang, 2008).

Социально-психологический ракурс обозначенных тенденций описан в научной литературе в виде феноменов «стеклянный потолок», «липкий пол», «самодискриминация», «боязнь успеха», «страх лидерства» и др. (Баскакова, Годэ,

Левина, 2012; Клецина, 2004; Словарь гендерных терминов, 2002; Deaux, 1985; и др.). Если в основе феномена «стеклянный потолок» заложены гендерные стереотипы о непригодности женщин к руководящей работе и занятию ответственной должности, то на «липком полу» оказываются женщины на начальных этапах своей карьеры, когда сдерживается их профессиональный рост устройством на малоперспективные в профессиональном плане рабочие места с небольшой оплатой труда. И в том, и в другом случаях такие карьерные траектории женщин складываются при наличии заниженной самооценки, под негативным влиянием патриархатно ориентированного социального окружения, при отсутствии референтных примеров для подражания. Уклоняясь от карьерного соревнования с мужчинами-коллегами, женщины реже обсуждают с руководителями повышение заработной платы и продвижение по службе (Niederle, Westerlund, 2007; Claussen [et al.], 2015). Таким образом, социально-психологические феномены начинают влиять в масштабах общества (на качество человеческого капитала) и личности (на возможность самореализации в профессии с достойным уровнем материального вознаграждения).

Особенности поведения студента и выпускника вуза на рынке труда.

На первый взгляд, особенности поведения студента и выпускника вуза на рынке труда можно представить как следствие отдачи от высшего образования. Однако считаем, что такие особенности в большей степени остаются детерминантами отдачи от высшего образования. Во-первых, многие студенты уже в период обучения в вузе активно ищут работу или уже работают. Во-вторых, личность студента как активного инвестора в собственный человеческий капитал формируется под воздействием не только знаниевого, но и социально-психологического компонента образовательной среды вуза. В-третьих, индивидуальные характеристики студентов эволюционируют в сторону большей адаптивности к решению профессиональных задач, с которыми приходится иметь дело на рынке труда.

Данные о количестве ищущих работу или работающих студентов довольно вариативны, но в отношении выпускников вузов имеется достаточная определенность. Например, по данным портала поиска работы HeadHunter, в первом квартале 2019 года молодые специалисты разместили 750 882 резюме, причем на одно рабочее место претендовало 9,6 молодого человека (Что рынок труда предлагает молодым специалистам, 2020). Высокая интенсивность поиска работы выпускниками вузов, непропорциональное соотношение заявок и вакансий отражает конкуренцию на рынке труда. В такой ситуации работодатели наращивают инструментальную оснащенность отбора кандидатов на занятие рабочих мест, применяя анализ специальности, качества образования, академической успеваемости, резюме, рекомендательных писем претендентов, проводя собеседование и различные тесты при приеме на работу и пр. В число критериев отбора попадают личностные и социально-психологические характеристики претендентов, которые были выявлены в их студенческие годы. Так, на отдачу от образования начинает влиять, например, отношение к риску как один из предикторов студенческого успеха (Кочергина, Прахов, 2016), социальный статус студентов, имеющих пересдачи (Валеева Д. Р., Докука С. В., Юдкевич, 2017).

В первом случае взаимосвязь между отношением к риску, успеваемостью в вузе и фактом отчисления свидетельствует о негативном прогнозе образовательного исхода для студентов, склонных к риску. Однако можно предположить, что, если таким студентам удалось избежать отчисления из вуза, то для некоторых работодателей они могут представлять интерес, особенно когда будущий выпускник вуза будет занят предпринимательской деятельностью.

Во втором случае образовательная среда вуза также рассматривается в роли модели, отражающей степень и тип социальной вовлеченности студентов в институциональную и социальную среду будущей работы. Переживая угрозу исключения из вуза и ощущая изоляцию от непосредственного социального окружения (студентов с пересдачами более успешные однокурсники все реже называют друзьями), студенты с низкой академической успеваемостью демонстрируют в дальнейшем неуверенность в своих способностях и низкую самооценку. Как следствие, у этих студентов формируются заниженные ожидания относительно своего будущего и трудности при выходе на рынок труда. С такой отрицательной социально-психологической нагрузкой отдачи от высшего образования у части выпускников снижается конкурентоспособность на рынке труда.

Наряду с отмеченными социально-психологическими особенностями, на интеграцию молодежи в сферу труда влияет гендерная специфика, прежде всего в виде гендерных стереотипов (Баскакова, Соболева, Кубишин, 2018).

Таким образом, отдача от высшего образования на этапе поиска и устройства на работу имеет как социально-экономические, так и социально-психологические проекции.

Заключение и выводы. Образовательная среда российских вузов стремительно трансформируется. Образовательные траектории студентов все больше реализуются в рамках сетевых модульных образовательных программ на основе новой инфраструктуры, диктуемой реалиями цифровой экономики. Задача освоения новых цифровых технологий еще далека от своего разрешения. Даже в отношении студентов вузов и молодых людей, получивших образование сравнительно недавно, настораживает констатация некоторыми из них собственной компьютерной неграмотности (Баскакова, Соболева, 2019). Освоение наряду с профессиональными знаниями надпредметных навыков и умений — выстраивать эффективную коммуникацию, проявлять ответственность и креативность, видеть в себе лидерские качества и способность самостоятельно учиться — позволит расширить возможности приращения человеческого капитала. Отдача от высшего образования будет складываться из взаимозависимости и взаимореализованности экономических и социально-психологических аспектов.

Полидисциплинарное рассмотрение отдачи от высшего образования, в котором социально-психологические аспекты выполняют роль нематериальных предикторов такой отдачи, позволяет прогнозировать возможность появления, наряду с заработной платой, новых форм вознаграждения. В цифровом обществе вознаграждением станут не только материальные блага, но и социально-психологические паттерны непосредственного социального взаимодействия. Дальнейшие полидисциплинарные исследования могут быть связаны с анализом изменений форматов образовательного пространства вузов и включением социально-психологических аспектов в число нематериальных активов отдачи от высшего образования в условиях цифровой экономики.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Абанкина И. В. Образование через 100 лет: вызовы из Зазеркалья // Мир через 100 лет : сб. ст. — М. : Весь мир, 2016. — С. 356–363.
2. Абанкина И. В. Финансирование образования: тренд на персонализацию // Журнал Новой экономической ассоциации. — 2019. — Т. 41, № 1. — С. 216–225.

3. Баскакова М. Е., Тодэ Н. О., Левина М. И. Социально-трудовые права женщин в России / отв. ред. И. М. Козина. — М. : Лема, 2012. — 268 с.
4. Баскакова М. Е., Соболева И. В., Кубишин Е. С. Молодежь стран СНГ на рынке труда: гендерный аспект // *Общественные науки и современность*. — 2018. — № 6. — С. 16–30.
5. Баскакова М. Е., Соболева И. В. Новые грани функциональной неграмотности в условиях цифровой экономики // *Вопросы образования*. — 2019. — № 1. — С. 244–263.
6. Басовский Л. Е., Панин В. А. Экономика образования : учеб. пособие — М. : Вузовский учебник : Инфра-М, 2016. — 220 с.
7. Бондаренко Н. В., Гохберг Л. М., Ковалева Н. В., Кузнецова В. И., Озерова О. И., Саутина Е. В., Шугаль Н. Б. Образование в цифрах: 2019 : кр. статист. сб. — М. : Высш. шк. экономики, 2019. — 96 с.
8. Валеева Д. Р., Докука С. В., Юджевич М. М. Разрыв дружеских связей при академическом неуспехе: социальные сети и пересдачи у студентов // *Вопросы образования*. — 2017. — № 1. — С. 8–24.
9. Гордеева Д. С., Дегтярева Н. А. Экономика образования : учеб. пособие. — Челябинск : Цицеро, 2017. — 95 с.
10. Капелюшников Р. И. Упала ли экономическая отдача от образования? // *Экономика образования*. — 2013. — № 1. — С. 44–50.
11. Касавин И. Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // *Вопросы философии*. — 2010. — № 4. — С. 61–73.
12. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика. — СПб. : Алетей, 2004. — 408 с.
13. Кочергина Е. В., Прахов И. А. Взаимосвязь между отношением к риску, успеваемостью студентов и вероятностью отчисления из вуза // *Вопросы образования*. — 2016. — № 4. — С. 206–228.
14. Крушельницкая О. Б. Социальная психология образования : учеб. пособие / под ред. О. Б. Крушельницкой, М. Е. Сачковой, Л. Б. Шнейдер. — М. : Вузовский учебник : Инфра-М, 2020. — 320 с.
15. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д., Абанкина И. В., др. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин, П. С. Сорокин. — М. : Высш. шк. экономики, 2019. — 284 с.
16. Махмутов А. А. Социально-экономические показатели эффективности высшего образования в современном российском обществе // *Тенденции и перспективы развития социотехнической среды : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.* / отв. ред. И. Л. Сурат. — М. : Современ. гуманитар. ун-т, 2018. — С. 306–313.
17. Реан А. А. Психология личности. — СПб. : Питер, 2017. — 288 с.
18. Реан А. А. Семья в структуре ценностей молодежи // *Российский психологический журнал*. — 2017. — Т. 14, № 1. — С. 62–76.
19. Роцин С. Ю., Рудаков В. Н. Измеряют ли стартовые заработные платы выпускников качество образования? Обзор российских и зарубежных исследований // *Вопросы образования*. — 2015. — № 1. — С. 137–181.
20. Роцин С. Ю., Рудаков В. Н. Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников. — М. : Высш. шк. экономики, 2015. — 30 с. — Сер. WP15 «Научные труды Лаборатории исследований рынка труда» (а).
21. Роцин С. Ю., Рудаков В. Н. Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников // *Вопросы экономики*. — 2016. — № 8. — С. 74–95 (б).
22. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. — М. : Информация — XXI век, 2002. — 256 с.
23. Фирсова Ю. Н. Миссия университета в современных реалиях // *Психолого-педагогический поиск*. — 2019. — № 4 (52). — С. 221–228.
24. Что рынок труда предлагает молодым специалистам // *Ведомости*. — URL : <https://www.vedomosti.ru/career/articles/2020/02/26/823896-что-рынок-труда-предлагает-молодым-специалистам> (дата обращения: 02.04.2020).

25. Claussen J., Czibor E., van Praag M. Women Do Not Play Their Aces: The Consequences of Shying Away // IZA Discussion paper N 9612. — 2015. — URL : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2713033 (accessed: 02.04.2020).
26. Deaux K. Sex and Gender // Annual Review of Psychology. — 1985. — N 36. — Pp. 49–81.
27. García-Aracil A. Gender earnings gap among young European higher education graduates // Higher Education. — 2007. — Vol. 53, N 4. — Pp. 431–455.
28. Granovetter M. S. The strength of weak ties // Social networks. — Amsterdam : Elsevier, 1977. — Pp. 347–367.
29. Kunze A. Gender Differences in Entry Wages and Early Career Wages // Annales d'économie et de Statistique. — 2003. — N 71/72. — Pp. 245–265.
30. Niederle M., Vesterlund L. Do women shy away from competition? Do men compete too much? // The Quarterly Journal of Economics. — 2007. — N 122 (3). — Pp. 1067–1101.
31. Rudakov V. Gender wage gap in the Russian academia // Higher Education in Russia and Beyond. — 2017. — N. 14 (4). — P. 10–12.
32. Rudakov V., Prakhov I. Gender wage inequality in Russian universities // NRU Higher School of Economics. — M. : Higher School of Economics, 2019. — 34 p. — Ser. WP BRP “Economics/EC”.
33. Zhang L. The way to wealth and the way to leisure: The impact of college education on graduates' earnings and hours of work // Research in Higher Education. — 2008. — Vol. 49, N 3. — Pp. 199–213.

Сведения об авторах

Махмутова Елена Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений». E-mail: makhur@mail.ru (Москва).

Махмутов Артур Анварович — магистрант ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». E-mail: arturmakh@gmail.com (Москва).

E. N. Makhmutova, A. A. Makhmutov

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL-ECONOMIC DETERMINANTS OF HIGHER EDUCATION EFFICIENCY

The notion of higher education efficiency is multifaceted and can be viewed from a variety of perspectives in modern Russia. Students acquiring higher education invest their intellect and their money to ensure their professional efficiency and professional prosperity. Due to human capital intensification, the community can prepare to efficiently meet progress-associated challenges. The aim of the article is to analyze higher education efficiency through the use of social-psychological and social-economic approaches in relation to such factors as students' individual characteristics, family characteristics, gender peculiarities, marital status and children, higher education quality, career prospects.

The research focuses on psychological aspects of economic determinants of higher education efficiency, which predetermines the novelty and theoretical significance of the research.

The article focuses on practical issues of higher education acquisition and university graduates' career prospects. The research highlights the importance of a multidisciplinary assessment of higher education efficiency, where social and psychological aspects serve as non-material predictors.

Future research should focus on the analysis of the changing educational environment. Social-psychological aspects and salary prospects should be investigated as non-material assets of higher education and indices of higher education efficiency in the conditions of digital economy.

higher education; human capital; social psychology; education economics; profession; vocation; gender peculiarities; family characteristics; students; young people in the labor market; salary; digital economy

References

1. Abankina I. V. Education 100 Years Later: Wonderland Challenges. *Mir cherez 100 let* [Our World 100 Years Later]. Moscow, All World Publ., 2016, pp. 356–363. (In Educational Funding perevod na anglijskij Russian).
2. Abankina I. V. Education Funding: Personalization Trend. *Zhurnal Novoje jekonomicheskoj asociacii* [Journal of the New Economic Association]. 2019, vol. 41, no. 1, pp. 216–225. (In Russian).
3. Baskakova M. E., Todje N. O., Levina M. I. *Social'no-trudovye prava zhenshhin v Rossii* [Social and Labor Rights of Women in Russia]. Kozina I. M. (ed.). Moscow, Lema Publ., 2012, 268 p. (In Russian).
4. Baskakova M. E., Soboleva I. V., Kubishin E. S. Young People of the Community of Independent States in the Labor Market: Gender Aspect. *Obshhestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Modernity]. 2018, no. 6, pp. 16–30. (In Russian).
5. Baskakova M. E., Soboleva I. V. New Facets of Functional Illiteracy in the Conditions of Digital Economy. *Voprosy obrazovanija* [Issues of Education]. 2019, no. 1, pp. 244–263. (In Russian).
6. Basovskij L. E., Panin V. A. *Jekonomika obrazovanija* [Economics of Education]. Moscow, University Textbook Publ., Infra-M Publ., 2016, 220 p. (In Russian).
7. Bondarenko N. V., Gohberg L. M., Kovaleva N. V., Kuznecova V. I., Ozerova O. I., Sautina E. V., Shugal' N. B. *Obrazovanie v cifrah: 2019* [Education in Figures: 2019]. Moscow Higher School of Economics Publ., 2019, 96 p. (In Russian).
8. Valeeva D. R., Dokuka S. V., Judkevich M. M. Breaking Friendship Ties when Experiencing Academic Failure. *Voprosy obrazovanija* [Issues of Education]. 2017, no. 1, pp. 8–24. (In Russian).
9. Gordeeva D. S., Degtjareva N. A. *Jekonomika obrazovanija* [Economics of Education]. Chelyabinsk, Cicero Publ., 2017, 95 p. (In Russian).
10. Kapeljushnikov R. I. Has Economic Efficiency of Education Degraded. *Jekonomika obrazovanija* [Economics of Education]. 2013, no. 1, pp. 44–50. (In Russian).
11. Kasavin I. T. Interdisciplinary Research: to the Notion and Typology. *Voprosy filosofii* [Philosophical Issues]. 2010, no. 4, pp. 61–73. (In Russian).
12. Klecina I. S. *Psihologija gendernyh otnoshenij: teorija i praktika* [Psychology of Gender Relations: Theory and Practice]. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2004, 408 p. (In Russian).
13. Kochergina E. V., Prahov I. A. The Interrelation between Risks, Students' Academic Performance, and University Expulsion. *Voprosy obrazovanija* [Issues of Education]. 2016, no. 4, pp. 206–228. (In Russian).
14. Krushel'nickaja O. B. *Social'naja psihologija obrazovanija* [Social Psychology of Education]. Krushel'nickaja O. B., Sachkova M. E., Shnejder L. B. (eds.). Moscow, University Textbook Publ., Infra-M Publ., 2020, 320 p. (In Russian).
15. Kuz'minov Ja. I., Frumin I. D., Abankina I. V., et al. *Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem social'no-jekonomicheskogo razvitija?* [How to Ensure that Education Stimulates Social and Economic Development]. Kuz'minov Ya. I., Frumin I. D., Sorokin P. S. (eds.). Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 284 p. (In Russian).
16. Mahmutov A. A. Social and Economic Indices of Higher education Efficiency in Modern Russian Society. *Tendencii i perspektivy razvitija sociotekhnicheskoy sredy: materialy*

IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Tendencies and Perspectives of the Social-Technical Environment Development: Proceedings of the 4th International Research Conference]. Surat I. L. (ed.) Moscow, Saratov State University, 2018, pp. 306–313. (In Russian).

17. Rean A. A. *Psihologija lichnosti* [Personality Psychology]. St. Petersburg, Peter Publ., 2017, 288 p. (In Russian).

18. Rean A. A. Family in the Structure of Young People's Values. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal]. 2017, vol. 14, no. 1, pp. 62–76. (In Russian).

19. Roshhin S. Ju., Rudakov V. N. University Graduates' Initial Salary Level and the Quality of Education. *Voprosy obrazovanija* [Issues of Education]. 2015, no. 1, pp. 137–181. (In Russian).

20. Roshhin S. Ju., Rudakov V. N. *Vlijanie «kachestva» vuza na zarabotnuju platu vypusknikov* [The Role of the University Quality on University Graduates' Salary]. Moscow, Higher School of Economy Publ., 2015, 30 p. WP15 Research of the Laboratory of Labor Market Research series (a). (In Russian).

21. Roshhin S. Ju., Rudakov V. N. The Role of the University Quality on University Graduates' Salary. *Voprosy jekonomikiv* [Economic Issues]. 2016, no. 8, pp. 74–95 (b). (In Russian).

22. *Slovar' gendernyh terminov* [Gender Terms Dictionary]. Denisova A. A. (ed.) Moscow, Information — XXI Century Publ., 2002, 256 p. (In Russian).

23. Firsova Ju. N. University Mission in the Modern World. *Psihologo-pedagogicheskij поиск* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 4 (52), pp. 221–228. (In Russian).

24. What does Labor Market Offer Young People. *Vedomosti* [Proceedings]. URL: <https://www.vedomosti.ru/career/articles/2020/02/26/823896-cto-rinok-truda-predlagaet-molodim-spetsialistam> (accessed: 02.04.2020). (In Russian).

25. Claussen J., Czibor E., van Praag M. Women Do Not Play Their Aces: The Consequences of Shying Away. IZA Discussion paper. 2015, no 9612. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2713033 (accessed: 02.04.2020).

26. Deaux K. Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*. 1985, no. 36, pp. 49–81.

27. García-Aracil A. Gender Earnings Gap among Young European Higher Education Graduates. *Higher Education*. 2007, vol. 53, no. 4, pp. 431–455.

28. Granovetter M. S. The Strength of Weak Ties. *Social Networks*. Amsterdam, Elsevier Publ., 1977, pp. 347–367.

29. Kunze A. Gender Differences in Entry Wages and Early Career Wages. *Annales d'économie et de Statistique*. 2003, no. 71/72, pp. 245–265.

30. Niederle M., Vesterlund L. Do Women Shy away from Vompetition? Do Men Compete Too Much? *The Quarterly Journal of Economics*. 2007, no. 122 (3), pp. 1067–1101.

31. Rudakov V. Gender Wage Gap in the Russian Academia. *Higher Education in Russia and Beyond*. 2017, no. 14 (4), pp. 10–12.

32. Rudakov V., Prakhov I. Gender Wage Inequality in Russian Universities. NRU Higher School of Economics. WP BRP Economics/EC series. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 34 p.

33. Zhang L. The Way to Wealth and the Way to Leisure: The Impact of College Education on Graduates' Earnings and Hours of Work. *Research in Higher Education*, 2008, vol. 49, no. 3, pp. 199–213.

Information about the authors

Makhmutova Elena Nikolayevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Psychology at Moscow State University of International Relations. E-mail: makhur@mail.ru (Moscow).

Makhmutov Arthur Anvarovich — Master Student at the Financial University under the Government of the Russian Federation. E-mail: arturmakh@gmail.com (Moscow).

Поступила в редакцию 10.04.2020.

Received 10.04.2020.

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАДАННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ

Изменения в российском образовании, курс на его модернизацию требуют активного поиска решений задач, поставленных государством. В их ряду – воспитание гражданина, уважающего историю Отечества и культурное наследие. Эта задача решается с учетом социальных детерминант последнего десятилетия. Актуальный тренд не исключает переосмысления опыта прошлого, однако необходимо отметить, что количество историко-педагогических исследований сегодня существенно сократилось. Это обосновывает актуальность данного исследования.

Противоречие между значимостью исторического опыта и степенью его разработанности порождает проблему, связанную с назревшей необходимостью анализа исторического наследия отечественной педагогики с учетом действующих социально-культурных факторов.

Гипотеза исследования: отечественная педагогика рубежа XIX–XX веков обладает теоретическими положениями, обосновывающими процесс воспитания гражданина и личности. Они могут быть экстраполированы в современную педагогику и воспитательную практику, если будут реконструированы в формате, адекватном актуальному научному знанию.

Выявленная проблема и сформулированная гипотеза определили эмпирическую базу исследования, которую составили работы по вопросам воспитания видных отечественных педагогов: В. М. Бехтерева, П. Ф. Каптерева, В. Н. Сорока-Росинского, П. Ф. Лесгафта, М. М. Рубинштейна, Н. Д. Виноградова и др.

Исследование было проведено с применением аксиологического (З. И. Равкин, М. В. Богуславский), контекстного (Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий), традициологического (М. В. Савин, Н. П. Юдина) подходов и методов контекстуального описания, систематизации, концептуализации.

Авторами представлены результаты исследования, доказывающие, что ключевой для отечественной педагогики является идея социальной заданности воспитания, реализация которой способна нивелировать противоречие между парадигмами личностно-ценностного и социально-ценностного воспитания.

Систематизированы спорадически разрабатываемые педагогами рассматриваемого периода положения о социализации ребенка, которые представлены как концептуальное обоснование идеи социальной заданности воспитания, включающее трактовку понятий, формулировку законов и принципов, рекомендаций в адрес практики.

Названные выше результаты обладают новизной: идея социальной заданности воспитания, разработка которой на рубеже XIX–XX веков способствовала теоретизации педагогического знания, впервые представлена как ключевая. Теоретическая значимость результатов заключается в том, что разрозненные представления представлены как взаимодополняемые, содержательно коррелирующие с задачами актуальной педагогики. Их практическая значимость обеспечивается актуализацией для практики воспитания выработанного ранее опыта социализации детей.

Перспективы исследования связаны с конкретизацией концептуальных положений на основе расширенной эмпирической базы.

культурная обусловленность педагогических идей; социальная заданность воспитания; этико-педагогические ценности; педагогический идеал; природа воспитательного процесса; педагогические и социальные компоненты процесса воспитания

Актуальность. В условиях «реинновации» (выражение М. В. Богуславского), захватившей современное образование, поиск новых решений ведется за счет включения предшествующего опыта в актуальную социально-культурную среду. Такие обстоятельства требуют переосмысления исторического прошлого с позиций современности.

Как показывает анализ документов, принимаемых государством в области образования, одна из важнейших задач сегодняшнего дня связана с организацией и осуществлением воспитания человека, способного достойно отвечать цивилизационным вызовам и одновременно принимающего национальные традиции в качестве регулятора социальной активности. Эти документы нас вновь возвращают к пониманию воспитания как сложного процесса, обеспечивающего целостное становление человека. Имевшая место редукция воспитания, упрощение его содержания до социальной адаптации имеет четкий временной ориентир — 2000 год. Документ стал выражением системы ценностей, сформировавшейся в 1990-х годах. В то же время в нем нашла выражение ключевая идея национальной педагогики — социальная заданность воспитания, получившая необыкновенную популярность еще в начале XX века. Мы взяли на себя ответственность показать, как воплощалась эта идея в концепциях воспитания, разрабатывавшихся в то время. В своем исследовании мы исходим из представления о культурной обусловленности педагогических идей. Будучи образом реальности или деятельности, рождающимся в сознании субъекта педагогической реальности, идея не может не подвергаться влиянию со стороны культурного контекста, в котором пребывает субъект. Она «принадлежит» одновременно и субъекту, и порождающему ее контексту, выражает связь индивидуального и социального сознания. Как продукт сознания, идея находит свое выражение в педагогической рефлексии и педагогической практике.

Цели исследования. Исходя из вышесказанного, мы обращались к аксиологическому обоснованию идеи социальной заданности воспитания и педагогическим концепциям, в которых обосновывается практика воспитания, использовали типологию педагогических ценностей, подробно представленную в более ранних исследованиях (Юдина, 2002), и раскрыли их наполнение на основе работ разных жанров.

Основные результаты. Педагогические ценности могут быть сгруппированы следующим образом: этико-педагогические, социально-педагогические и личностно-педагогические.

Первой доминантой в группе этико-педагогических ценностей выступала диада «человек — общество». Человек рубежа веков рассматривался одновременно и как некий итог развития, и как начало нового; как единство физической реальности, духовного опыта, интуитивной веры. Он мог быть автором своей жизни, своего эталона поведения, выбранного в силу объективных связей и собственных убеждений, верований, интуиции, и в силу этого причастным истории. Активность, самоторчество, историческая причастность личности обнаружили реальную и возможность выбора характера отношений и связей между элементами социального целого. В связи с этим общественное сознание обратилось к проблеме связи человека и общества. В концепциях, объясняющих характер связей человека и окружающего мира, формировалась мировоззренческая доминанта времени. По нашему мнению, ее четко выразил В. В. Розанов: «Сообразуемость общества, как агрегата, с индивидуумом, как нерушимым целым, есть подчинение принципов коллективной жизни закону нравственности личности» (Розанов, 1994, с. 53). В рамках этой максимы выраба-

тывался ценностный ряд: человек, общество, свобода, долг, ответственность, активность, творчество, нравственность, мораль. В массовом общественном сознании утвердилась мысль о том, что общество «есть орудие взаимопомощи, сотрудничества людей. Пользоваться им иначе — это значит извращать его естественную роль, значит не извлекать из него свойственную ему пользу, а употреблять его во зло» (Розанов, 1911, с. 118).

Вторая описанная нами группа — социально-педагогические ценности. Они касаются школы как педагогического явления и социального института, назначение которого — осуществлять связи между поколениями путем передачи культурного опыта от старших к младшим. В начале XX века российское общество переживало пик интереса к социально-педагогической проблематике. Ключевыми для периода стали вопросы всеобщего доступного начального образования, назначение школы и ее задачи, взаимосвязи школы, государства, религии, общества. В педагогической рефлексии сформировался образ школы как места, где решаются в комплексе задачи обучения, развития и воспитания (по культурному характеру своему — «народная»). В рассматриваемый период народность понималась как трансцендентная идея, «эстетическое требование», подобное художественности в искусстве, и «этическое должествование» (В. Н. Сорока-Росинский). Избегая абсолютизации национальной идеи, педагоги считали, что народная школа, сохраняя свою самобытность, должна «осторожно» интегрироваться в европейскую культуру (В. В. Розанов), воспитывать человека, осознающего свою солидарность со всеми живущими на земле (И. И. Горбунов-Посадов). Сложившийся образ народной школы отражает приведенная ниже цитата. Это фрагмент из письма П. А. Флоренского А. В. Ветухову от 15 июля 1910 года: «...Это — общинка, в которой жизнь не отделяется от науки, а наука — от воспитания; это — нечто такое, в чем нет “дифференциации и специализации”, а есть просто яркое выражение индивидуальных темпераментов, интересов и способностей. Во главе общинки стоят пресвитеры, «просвещенные». Около них ряд концентрических кругов слушателей, воспитываемых, до детишек включительно. Все они присматриваются, как делают свою работу старшие, по мере сил своих участвуют в ней, вся община захвачена одним интересом, работает сообща, и вместе с тем она ведет свое хозяйство и вообще поддерживает свое существование собственными силами. Только сама жизнь в каждый данный момент показывает, чем и как нужно заниматься. Единым двигателем всех служит духовная жизнь, в разной мере и в разных степенях достигаемая членами общины» (Флоренский, 1995, с. 130).

В рассматриваемый период активно велись разговоры о школе как социальном институте. Важность этой проблемы была обусловлена изменениями в общественном мировоззрении, усилением гражданского сознания масс, проникнутого идеями демократических свобод. Педагогическая общественность справедливо отмечала, что состояние образования отражает «общественный порядок и уклад» в стране. Педагоги считали, что необходима децентрализация управления образованием и ограничение полномочий государства в этой области за счет привлечения к решению вопросов образования других социальных институтов.

Третий аксиологический пласт связан с областью педагогики как профессиональной деятельности. Это профессионально-педагогические ценности, которые определяют культурный облик учителя, его профессионализм. Их разработка шла с учетом связи между личностно-профессиональными качествами и качеством профессиональной деятельности. П. Ф. Каптерев написал об этой связи главу

в фундаментальном труде «Дидактические очерки». Все личностные «свойства» он распределил на две группы: интеллектуальные («умственные») и нравственно-волевые. В одну группу педагог включил профессиональную подготовку учителя (широкое общее образование, научно-педагогическое знание, методическая зрелость, владение педагогическим искусством, творческое педагогическое мышление и т. д.). В другую группу вошли справедливость, серьезное, добросовестное отношение к своим обязанностям, выдержка, настойчивость и последовательность в требованиях, чуткость, любовь к детям. Обобщая, педагог сделал вывод: «Он (учитель. — Н. Ю.) есть прежде всего и больше всего человек ума, и знания» (Каптерев, 1999, с. 250).

Описанные выше ценности вступали в смысловое взаимодействие и очерчивали педагогический идеал, отражающий представление о должном в образовании и воспитании. В самых общих характеристиках П. Ф. Каптерев описывал черты педагогического процесса, имманентно присущие ему и обретаемые под воздействием внешних условий. Он, по словам П. Ф. Каптерева, всегда имеет «принудительную сторону». Так как «принуждение» не всегда соответствует педагогическим ценностям, должно разворачивать педагогический процесс «по присутствующим ему законам и целям, имея единственную задачу — органическое саморазвитие и усовершенствование личности» (Каптерев, 1905, с. 88). Решение этой задачи невозможно без признания «живой связи» между школой и обществом: «Прогрессирование такой школы шло бы вместе с развитием общества. Такая школа не отставала бы от жизни, а вместе с ней двигалась бы вперед по пути к высшим идеалам человечества» (Вахтеров, 1907, с. 61).

Педагогический идеал резонировал с мировоззренческими доминантами времени, ориентированными на равенство прав и обязанностей людей, на их гражданские и человеческие свободы и отражал установку педагогики на связь образования (в целом и его компонентов) и общества. Он же во многом определил направления поиска педагогов-теоретиков в области воспитания.

Мы проанализировали взгляды на воспитание видных педагогов рубежа веков (В. М. Бехтерева, П. Ф. Каптерева, В. Н. Сороки-Росинского, П. Ф. Лесгафта, М. М. Рубинштейна, Н. Д. Виноградова и др.) и представили их как положения совокупной педагогической теории рубежа веков. «Отправной точкой» для нас стали определения понятия «воспитание» (Н. Д. Виноградов, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский). Анализ, проведенный при помощи логического закона тождества, показал, что воспитание трактовалось как процесс, содержание которого конкретизировалось так. Это процесс создания Человека — развитой сознательной личности (Н. Д. Виноградов); процесс помощи ребенку в достижении им высшего идеала, гармоничного согласия с природой и обществом (П. Ф. Каптерев); как помощь ребенку в развитии, содействие гармоничному созреванию его личности (М. М. Рубинштейн), как «соответствующая подготовка к жизни», смысл которой — в служении обществу и государству (В. Н. Сорока-Росинский). Представленные трактовки воспитания соотносятся с описанным выше педагогическим идеалом и отражают двойственность процесса воспитания. С одной стороны, воспитание — процесс, специально организуемый для оказания помощи ребенку в его становлении и в силу этого «принадлежащий» педагогической реальности. С другой стороны, он обладает чертами социального явления, так как разворачивается в социуме и подчиняется сформированным в обществе представлениям о должном. Синтез социального и педагогического начала в про-

цессе воспитания определяет его природу. Это педагогический процесс, который создается для социализации Человека, но коррелирует с потребностями страны и испытывает воздействие со стороны социальных и культурных факторов.

Итак, природа процесса воспитания в представлении педагогов рубежа веков раскрывается как очень сложная, многофакторная и многогранная. В нем интегрируются искусственность создаваемого специально пространства и естественность (спонтанность) социального процесса, отражающего активность общества; педагогическое содержание (внутренняя сторона процесса воспитания), заданное социальными факторами (внешняя сторона процесса воспитания). Как создаваемому процессу, ему присущи цели, моделируемое (или отбираемое) содержание, отлитое в педагогические формы.

В доминирующих педагогических концепциях начала XX века определялась сущность системообразующих компонентов процесса воспитания (цель и содержание) и отражалась двойственная природа педагогического процесса — идея социальной заданности.

Первой компонент в этом ряду — цель воспитания. В трактовке известных педагогов начала века она предстает как связующее звено между социальным идеалом и воспитательным процессом. Выражая «мысленное представление» о том, каким в конечном итоге должен быть воспитываемый человек, цель воспитания отразилась в идее «народности» и «социальности». П. Ф. Каптерев считал, что эта цель должна соответствовать историческим условиям жизни народа, ее современному состоянию, складу общественной и государственной жизни, потребностям и задачам настоящего.

Педагогические и социальные компоненты процесса воспитания определяют содержание цели воспитания. С одной стороны, цель воспитания заключается в подготовке активного деятеля, субъекта для общества (П. П. Блонский), который способен продолжать культурную работу своих предшественников (В. Н. Сорока-Росинский), в «сложении» интеллигентной и деятельностной личности в лучших идеалах общественной жизни (В. М. Бехтерев), в том, чтобы дать ребенку заданное обществом воспитание (П. Ф. Лесгафт). С другой стороны, цель воспитания заключается в укреплении «внутреннего» человека (П. Ф. Каптерев), то есть в помощи при формировании честной и отзывчивой личности, сильной духом и телом (В. М. Бехтерев), с самостоятельной инициативой и критическим отношением ко всему окружающему.

В контексте нашей работы необходимо подчеркнуть зависимость цели воспитания от внешних факторов. Как считает Н. Д. Виноградов, цель воспитания не устанавливается педагогикой или педагогической психологией произвольно, а формулируется в связи с общим мировоззрением, социальным идеалом воспитателя и общества, помогает в гармоничном созревании, становлении идейного Человека. Иными словами, целью становится примирение непримиримых сторон: индивидуально-личностного и социально-заданного в достижении идеала.

В педагогических концепциях рубежа XIX–XX веков цель воспитания и социальный идеал не только во многом близки, но и тождественны. Цель воспитания определяется и понимается как заданное поступательное движение к достижению определенного идеала, следовательно, приближение к нему будет выступать главным фактором педагогического процесса. Для продвижения к идеалу и достижения поставленной социальной цели следует передать часть накопленного социального опыта следующим поколениям в семье (П. Ф. Каптерев, Н. Д. Виноградов, П. Ф. Лесгафт, В. И. Водовозов), школе (П. Ф. Каптерев, В. Н. Сорока-Росинский),

внешкольных учреждениях (П. Ф. Лесгафт, М. М. Рубинштейн), через общественные связи (В. Н. Сорока-Росинский, П. Ф. Лесгафт, М. М. Рубинштейн), «товарищество» (П. Ф. Каптерев, В. Н. Сорока-Росинский) и т. д.

Содержание воспитания, как утверждали педагоги начала XX века, представляет собой совокупность целей и ценностей, отношений, актуальных в рассматриваемую эпоху для комплексного развития будущей личности. Как и цель воспитания, оно формируется под воздействием внешних факторов и подчиняется одновременно и педагогической целесообразности, и социальному и культурному контексту, в котором воспитание осуществляется. Отсюда следует, что факторами, определяющими содержание воспитания, выступают социальная среда (В. Н. Сорока-Росинский, М. М. Рубинштейн) и культура. Если среда по отношению к процессу воспитания является внешней и для ее интеграции в педагогический процесс необходимы «посредники» (к ним может быть отнесена целенаправленная деятельность педагога, обладающего личностным и общественным идеалом), то культура выступает источником разработки содержания воспитания. Подвергнутая педагогической интерпретации, культура, прежде всего национальная, становится главным орудием воспитания, своеобразным мостом между воспитанием и фактором прогрессивного развития будущей личности и нации в целом. Однако, как считали исследователи, педагогическая ревизия содержания культуры не только важна, но и необходима. Это связано с тем, что культура может иметь как положительное (Н. Д. Виноградов, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский), так и отрицательное влияние на воспитание ребенка (Н. Ф. Бунаков, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн). Отрицательное влияние на воспитанника может оказывать «современная культура», «за кулисами обладающая мразью отвратительной атмосферы звериных инстинктов, грубых вкусов, которые низводят людей на степень животных атмосферой физического и духовного разврата, утонченного грабежа, господства грубейших похотей, ради удовлетворения коих люди не останавливаются перед убийством» (Каптерев, 1904). Влияние перечисленных выше черт «современной культуры» губительно для человека, а настоящие ценности остаются для «среднего человека» чужими (Каптерев, 1904, с. 74). Вместе с тем истинная культура (подлинная русская культура, национального чувства) — средство умственного развития и эстетических чувств, расширения кругозора ребенка. С помощью культуры ребенок постигает «внешний мир и общество» (П. Ф. Каптерев), признает «свою самостоятельность и зависимость от социума» (В. Н. Сорока-Росинский), проявляет симпатию и антипатию к окружающей его природе. Культура, таким образом, становится творцом будущей личности, его воспитателем, внедряется в сознание и поведение, в силу чего личность оказывается сначала носителем культуры, а затем, обогащая ее, становится творцом культуры, служащим на благо своей страны (Н. Ф. Бунаков, Н. Д. Виноградов, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский). Присвоенная человеком, родная культура обретает индивидуально-личностное выражение и в таком виде обогащает общечеловеческую культуру (Н. Д. Виноградов).

Следовательно, для того, чтобы окружающая социальная среда и культура стали положительным «воспитывающим пространством» личности ребенка, необходимо развивать комплексно эстетические, нравственные, религиозные чувства в ребенке с раннего детства (П. Ф. Лесгафт), его интеллектуальность, индивидуальность, чувства (В. М. Бехтерев, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт), волевою

деятельность, работу духа будущей личности, которая будет стремиться к достижению поставленных социальных идеалов. В результате будущий деятель будет успешно осваивать позитивный социальный опыт выживания, самоутверждения, самореализации, самосовершенствования в контексте человеческой культуры, что в свою очередь стимулирует нравственное чувство и направит будущую деятельность воспитываемого на служение своему народу, высшим идеалам.

Проникновение социальной идеи в педагогический процесс возможно, если субъект педагогической деятельности соблюдает объективные закономерности. Отметим, что в педагогике рассматриваемого периода они были описаны, но не сформулированы. Ниже представим эти закономерности в той форме, в которую нам удалось их облечь на основе анализа работ В. М. Бехтерева, Н. Ф. Бунакова, Н. Д. Виноградова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, М. М. Рубинштейна, В. Н. Сороки-Росинского и др.

1. Воспитательный процесс осуществляется исключительно на основе комплексного развития ребенка и его взаимодействия с окружающей средой. Юный человек — уникальность, самоценность, однако он подчиняется внешнему влиянию (со стороны образовательной системы, других субъектов педагогического процесса, педагогических отношений). Особо важно, учитывая индивидуальные особенности ребенка, поставить его в такие условия, которые устранят неправильное развитие нравственной сферы ребенка. Правильно понятое и «выполненное» воспитание (В. М. Бехтерев) дает возможность не только прививать лучшие общественные идеалы, но и воплощать их в жизнь. Без правильного воспитания невозможно и правильное развитие общественной жизни.

2. Задача воспитателя — установить гармонию между развитием индивидуальных свойств ребенка и необходимостью дать нужное направление, заданное склонностями ребенка (В. М. Бехтерев). Воспитатель стоит перед сложным вопросом: какие свойства человеческой природы являются ценными (интеллект, физическое развитие, память, эстетические чувства, эмоции) для гармоничного развития и достижения поставленных целей?

3. Воспитание — длительный, долговременный, непрерывный и малозаметный процесс. Оно начинается с самого рождения (В. М. Бехтерев) и продолжается всю жизнь.

4. Воспитание, как заданный временем процесс, формулируется общим мировоззрением, особенностями семейных отношений, социально-политическими, религиозными факторами, чтобы в результате дать обществу и государству активного, интеллигентного субъекта, гражданина-общественника, воспитанного в лучших идеалах общественной жизни, способного к творческой деятельности, обладающего твердым характером и религиозностью, способного «подняться» над своими личными целями к идеалам сверхличным.

Выводы. Итак, рассмотрев аксиологические основания и теоретические обоснования идеи социальной заданности воспитания, мы пришли к ряду выводов. Вопрос о связи человека и общества в разработке мыслителей рубежа XIX–XX веков получил педагогическую интерпретацию и сыграл ключевую роль в определении сущности, цели и содержания воспитания. Их суть соотносилась с мировоззренческими доминантами времени. В массовом общественном сознании утвердилась мысль о том, что общество является орудием взаимопомощи и сотрудничества людей, а воспитание должно стать процессом создания Человека (развитой сознатель-

ной личности), помощи ребенку в достижении высшего идеала, содействия гармоничному развитию его личности, соответствующей подготовкой к жизни, смысл которой — в служении обществу и государству.

Социальный идеал воспитания, как стремление к гармоничному развитию лучших сторон человеческой природы, оставляет дискуссионным вопрос об оценке, то есть различии хорошего и дурного в содержании воспитания. Воспитание, с одной стороны, должно сглаживать дурные качества и умело раскрывать хорошие стороны будущей личности (В. М. Бехтерев). С другой стороны, насилие в воспитании будущей личности недопустимо, нельзя намеренно «делать ребенка человеком» (П. Ф. Лесгафт), а можно только этому содействовать, чтобы тот сам выработал в себе идейного человека и стремился в жизни руководствоваться воспринятым идеалом.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Бунаков Н. Ф. Как я стал и как перестал быть «учителем учителей». — СПб. : Тип. т-ва «Общественная польза», 1905. — 159 с.
2. Бунаков Н. Ф. Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущества провинциальной. 1837–1905. — СПб. : Тип т-ва «Общественная польза», 1909. — 364 с.
3. Вахтеров В. П. Спорные вопросы образования. — М., 1907. — С. 61.
4. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология // сост. Н. С. Лейтес. — М. : Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т ; Модэк, 1999. — С. 250.
5. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. — 2-е изд., доп. — СПб. : Земля, 1914. — 212 с.
6. Каптерев П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
7. Каптерев П. Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. — 1921. — № 9. — С. 43–49.
8. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. — СПб. : Изд. журн. «Русская школа», 1905. — С. 88.
9. Каптерев П. Ф. Семья и ее задачи // Русская школа. — 1904. — № 4. — С. 64–78.
10. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений / отв. ред. Г. Г. Шахвердов. — М. : Физкультура и спорт, 1956. — Т. 3 : Семейное воспитание ребенка и его значение. — 438 с.
11. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний: философия и педагогика. — М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. — Т. 9. — 754 с.
12. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. — URL : <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-ok.html><https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 30.01.2020).
13. Письма П. А. Флоренского А. В. Ветухову // Вопросы философии. — 1995. — № 12. — С. 128–132.
14. Розанов В. В. Цель жизни // Смысл жизни : антология. — М. : Прогресс — Культура, 1994. — С. 19–64.
15. Стратегия воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. — URL : <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 17.01.2020).
16. Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». — URL : <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAErxx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 17.01.2020).

17. Юдина Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике (70-е годы XIX в. — начало XX в). — Хабаровск : Хабар. гос. пед. ун-т, 2002. — 184 с.

18. Юдина Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века — начала XX века : дис. ... д-ра пед. наук. — Хабаровск, 2004. — 440 с.

Сведения об авторах

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». E-mail: nauyudina@yandex.ru (Хабаровск).

Музыка Юлия Владимировна — преподаватель кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт МВД России». E-mail: Juliamuzyka@yandex.ru (Хабаровск).

N. P. Yudina, Yu. V. Muzyka

SOCIAL ASPECTS OF EDUCATION: AXIOLOGICAL BASIS AND THEORETICAL FOUNDATIONS

Since Russian education is undergoing modernization, it is essential that we should find solutions to the tasks set by the government. It is essential that we should help young people become citizens who appreciate the history of their motherland, who respect and safeguard their cultural heritage. One can only solve the task by taking into consideration social determinants of the last decade. Modern solutions can well rely on revised and reassessed experiences of the past. However, it should be noted that the number of historical and pedagogical research has diminished greatly. All this accounts for the relevance of the present study.

The discrepancy between the significance of our historical experience and its theoretical reassessment is so great that it reveals an acute necessity to analyze the historical legacy of Russian pedagogy through the prism of modern social and cultural factors.

The hypothesis of our research is that Russian pedagogy of the late 19th — early 20th centuries rests on theoretical principles that substantiate the process of personality development and ensure that young people become full-fledged citizens. These principles can be adopted by modern pedagogy and can be revised and reassessed to meet relevant educational requirements.

The empirical basis of the research is predetermined by its hypothesis and the issues raised. It incorporates works by such outstanding Russian scholars as V. M. Bekhterev, P. F. Kapterev, V. N. Soroka-Rosinsky, P. F. Lesgaft, M. M. Rubinstein, N. D. Vinogradov, and others.

The research employs axiological (Z. I. Ravkin, M. V. Bogulsavsky), contextual (G. B. Kornetov, M. A. Lukatsky), traditional-logical (M. V. Savin, N. P. Yudin) approaches and methods of contextual description, systematization and conceptualization.

The authors present research results that prove that the idea of social conditionality of education, whose implementation can help eliminate the discrepancy between educational paradigms resting on personal values and social values, is the key concept of Russian pedagogy.

The article systematizes random pedagogical postulates created during the investigated period. It offers a conceptual foundation for the idea of social conditionality of education, it defines key notions, formulates basic rules and principles, and underlines the importance of practical implementation.

The above-mentioned research results have an obvious novelty, for the idea of social significance of education which was formulated in the late 19th – early 20th centuries has never been treated as a key concept. The theoretical novelty of the research consists in the fact that random isolated ideas and concepts are shown to be complementary and are proved to correlate with the tasks of modern pedagogy. The practical significance of the research is accounted for by the fact that the previously collected experiences of child socialization can well be implemented in modern educational environment.

Research perspectives are associated with a more detailed and profound investigation of a larger body of empirical material.

cultural conditionality of pedagogical ideas; social conditionality of education and upbringing; ethical and pedagogical values; pedagogical ideal; nature of educational process; pedagogical and social components of the process of education

References

1. Bunakov N. F. *Kak ja stal i kak perestal byt' "uchitelem uchitelej"* [My Story of Becoming and Ceasing to Be a "Teachers' Teacher"]. St. Petersburg, Social Use Publ., 1905, 159 p. (In Russian).
2. Bunakov N. F. *Moja zhizn' v svyazi s obshherusskoj zhizn'ju, preimushhestvenno provincial'noj. 1837–1905* [My Life as Related to the Life of Other Russian People, Especially in Provinces. 1837–1905]. St. Petersburg, Social Use Publ., 1909, 364 p. (In Russian).
3. Vahterov V. P. *Spornye voprosy obrazovanija* [Controversial Issues of Education]. Moscow, 1907, pp. 61. (In Russian).
4. Kapterev P. F. *Detskaja i pedagogicheskaja psihologija* [Child Psychology and Educational Psychology]. Lejtes N. S. (comp.). Moscow, Voronezh, Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., Modek Publ., 1999, pp. 250. (In Russian).
5. Kapterev P. F. *Novaja russkaja pedagogija, ee glavnejshie idei, napravlenija i dejateli* [New Russian Pedagogy, its Major Ideas, Trends, and Adherents]. St. Petersburg, Earth Publ., 1914, 212 p. (In Russian).
6. Kapterev P. F. On Children's Social and Moral Development and Education. *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected Works on Education]. Arsen'ev A. M. (ed.). Moscow, Pedagogy Publ., 1982, 704 p. (In Russian).
7. Kapterev P. F. Pedagogy and Politics. *Pedagogicheskaja mysl'* [Pedagogical Thought]. 1921, no. 9, pp. 43–49. (In Russian).
8. Kapterev P. F. *Pedagogicheskij process* [Pedagogical Process]. St. Petersburg, Russian School Journal Publ., 1905, pp. 88. (In Russian).
9. Kapterev P. F. Family ad its Tasks. *Russkaja shkola* [Russian School]. 1904, no. 4, pp. 64–78. (In Russian).
10. Lesgaft P. F. *Sobranie pedagogicheskikh sochinenij* [Collected Works on Pedagogy]. Shahverdov G. G. (ed.). Moscow, Physical Culture and Sport Publ., 1956, vol. 3: Family Education and its Significance, 438 p. (In Russian).
11. *Narodnaja jenciklopedija nauchnyh i prikladnyh znanij: filosofija i pedagoga* [People's Encyclopedia of Theoretical and Applied Knowledge: Philosophy and Pedagogy]. Moscow, I. D. Sytin Publ., 1911, vol. 9, 754 p. (In Russian).
12. *Nacional'naja doktrina obrazovanija v Rossijskoj Federacii* [The National Educational Doctrine of the Russian Federation]. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-ok.html><https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (accessed: 30.01.2020). (In Russian).
13. P. A. Florensky's Letters to A. V. Vetkhov. *Voprosy filosofii* [Philosophical Issues]. 1995, no. 12, pp. 128–132. (In Russian).
14. Rozanov V. V. The Aim of Life. *Smysl zhizni: antologija* [The Meaning of Life: an Anthology]. Moscow, Progress Publ., Culture Publ., 1994, pp. 19–64. (In Russian).

15. *Strategija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda* [Educational Strategies in the Russian Federation till 2025]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (accessed: 17.01.2020). (In Russian).

16. *Programma "Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody"* [The Patriotic Education of the Citizens of the Russian Federation in 2016–2020 Program]. URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (accessed: 17.01.2020). (In Russian).

17. Judina N. P. *Razvitie gumanisticheskoy demokraticeskoy tradicii v otechestvennoj pedagogike (70-e gody XIX v. — nachalo XX v)* [The Development of Humanist Democratic Tradition in Russian Pedagogy (the 1870s—Early 20th Century)]. Khabarovsk, Khabarovsk State Pedagogical University Publ., 2002, 184 p. (In Russian).

18. Judina N. P. *Razvitie gumanisticheskoy demokraticeskoy tradicii v otechestvennoj pedagogike 70-h godov XIX veka — nachala XX veka* [The Development of Humanist Democratic Tradition in Russian Pedagogy (the 1870—Early 20th Century)]. Khabarovsk, 2004, 440 p. (In Russian).

Information about the authors

Yudina Nadezhda Petrovna — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Pedagogy at Pedagogical Institute of Pacific Ocean State University. E-mail: nayudina@yandex.ru (Khabrovsk).

Muzyka Yulia Vladimirovna — Teacher in the Department of Foreign Languages at Fareast Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. E-mail: Juliamuzyka@yandex.ru (Khabrovsk).

Поступила в редакцию 16.03.2020.

Received 16.03.2020.



Психолого-педагогические проблемы образования

УДК 378.147:54

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.006

Е. В. Богомолова, А. С. Митрохина

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ХИМИКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Профессиональная деятельность химиков должна быть направлена на интеграцию образования, науки и производства. В настоящее время проблема кадрового обеспечения является одной из самых актуальных.

Основная цель данного исследования — выявить требования к современному химику и оценить состояние его подготовки к профессиональной деятельности. В статье представлен анализ работ по проблеме подготовки будущих химиков, проанализированы особенности формирования профессиональных компетенций у студентов направления подготовки «Химия», описаны различные подходы к формированию профессиональных компетенций, рассмотрена возможность формирования компетенций обучающихся посредством научно-исследовательской деятельности.

Для выявления уровня подготовки студентов направления подготовки «Химия» к производственно-технологической деятельности нами было проведено анкетирование, опрос, наблюдение. Констатирующий эксперимент показал, что выпускники химических специальностей, молодые специалисты, пришедшие на производство, не вполне готовы к производственно-технологической деятельности. Оценка инновационных характеристик стиля мышления по индикатору М. Киртона позволила выявить преобладание у студентов адаптивного и слабовыраженного инновационного стиля мышления. Будущие химики на недостаточном уровне владеют способами научно-исследовательской деятельности, методами внедрения инноваций на производстве, производственно-технологическими умениями и навыками.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы, на наш взгляд, заключаются в разработке теоретико-методологических основ формирования производственно-технологической компетенции будущих химиков в условиях научно-исследовательской деятельности.

будущий химик; бакалавры; компетенции; производство; производственно-технологическая компетенция; химическая технология; подготовка; знания; научно-исследовательская деятельность

Уровень развития технологий во многом определяет социально-экономическое развитие России. От передовых технологий зависит жизнеспособность народов, обществ и государств, особенно таких крупных государств, как Россия, что подчеркнул В. В. Путин на VI Международном форуме «Технопром» в Новосибирске (Путин, 2018).

Развитие отраслей, использующих технологичные компоненты, невозможно без использования достижений современной химической и нефтехимической промышленности, поэтому одним из основных факторов экономического развития государства в современном мире является химическая промышленность. Для обеспечения эффективной работы предприятий химического комплекса требуется решение целого ряда вопросов, прежде всего кадрового обеспечения. На сегодняшний день эта проблема является одной из самых актуальных.

Основная *цель* работы — выявить требования к современному химику и оценить состояние его подготовки к профессиональной деятельности. Для достижения данной цели мы поставили перед собой следующие задачи:

- изучить литературу по проблеме подготовки будущих химиков,
- провести констатирующий эксперимент;
- проанализировать полученные результаты.

В данной работе были использованы следующие *методы* исследования: анкетирование, опрос, наблюдение.

Требования к знаниям и умениям химиков, их производственно-технологической компетенции постоянно возрастают. Эти требования отражаются в профессиональной модели работающего на производстве химика-технолога, которая является конечным результатом образовательного процесса (Митрохина, 2019). Данные требования отражены также в государственных стандартах подготовки будущих химиков.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 04.03.01 «Химия» выделены такие общепрофессиональные компетенции, как способности к использованию полученных знаний теоретических основ фундаментальных разделов химии при решении профессиональных задач (ОПК-1); владение навыками проведения химического эксперимента, основными синтетическими и аналитическими методами получения и исследования химических веществ и реакций (ОПК-2); способности использовать основные законы естественно-научных дисциплин в профессиональной деятельности (ОПК-3); знание норм техники безопасности и умение реализовать их в лабораторных и технологических условиях (ОПК-6), а также знания, умения и навыки в области выполнения химических исследований на практике, то есть исследовательские компетенции: владение базовыми навыками использования современной аппаратуры при проведении научных исследований (ПК-2); навыками расчета основных технических показателей технологического процесса (ПК-9); способности анализировать причины нарушений параметров технологического процесса и формулировать рекомендации по их предупреждению (ПК-10); применять основные естественно-научные законы и закономерности развития химической науки при анализе полученных результатов (ПК-4); получать и обрабатывать результаты научных экспериментов с помощью современных компьютерных технологий (ПК-5) (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 04.03.01 «Химия», 2015).

Вместе с тем анализ образовательного стандарта бакалавров химии, учебных планов и рабочих программ показывает, что в них нечетко обозначен результат профессиональной подготовки бакалавров химии в области производства, их подготовки к выполнению производственной функции. Отметим также, что в образовательном процессе многих вузов не нашло отражение положение о том, что профессиональная

деятельность химиков должна быть направлена на интеграцию образования, науки и производства. Однако, по мнению многих ученых и специалистов, в настоящее время одним из основных факторов, сдерживающих развитие химической отрасли, является острая нехватка молодых рабочих и инженеров на предприятиях отрасли.

Результаты исследования. Для выявления уровня усвоения студентами направления подготовки «Химия» таких важных понятий, как «технология» и «технологическая деятельность», нами было проведено анкетирование. Респондентам было предложено выбрать правильные варианты определения данных понятий из нескольких предложенных. На рисунках 1 и 2 представлены результаты опроса.

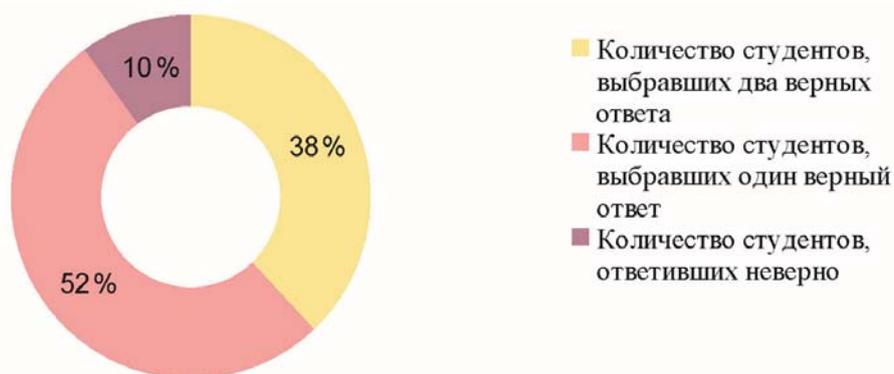


Рис 1. Результаты ответов студентов на вопрос об определении понятия «технология», в %

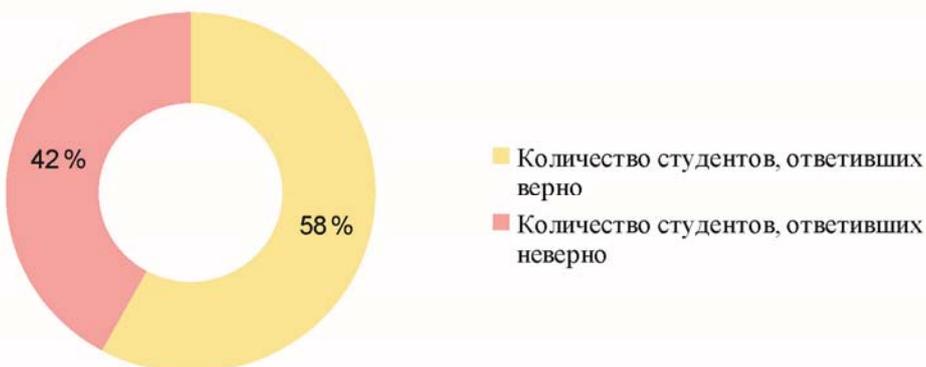


Рис 2. Результаты ответов студентов на вопрос «что такое технологическая деятельность?», в %

Результаты опроса показали, что большинство студентов не вполне представляют, в чем заключается технологическая деятельность на производстве.

Для определения уровня понимания студентами связи между технологией и производством их просили вписать ответ на следующие вопросы:

1) какими умениями и навыками необходимо обладать для успешного осуществления технологической деятельности на производстве?

2) без каких знаний невозможно обойтись в процессе технологической деятельности на производстве?

Анализ ответов показал, что меньше половины опрошенных могут четко сформулировать ответ на поставленные вопросы. Большинство ответило неконкретно, общими словами или «переворачивая» поставленный вопрос, а 7 % оставили отведенное поле для ответа незаполненным.

Приведем примеры самых характерных ответов:

- обладать хорошими знаниями,
- точными знаниями в данной сфере,
- знаниями в данной сфере,
- нужными для работы.

На рисунке 3 наглядно представлены результаты ответов студентов на вопрос «без каких знаний невозможно обойтись в процессе технологической деятельности?».

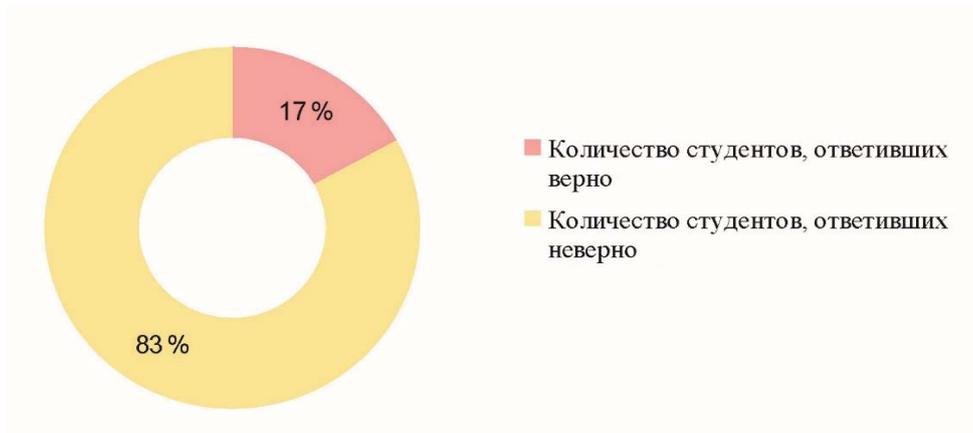


Рис 3. Результаты ответов студентов на вопрос «без каких знаний невозможно обойтись в процессе технологической деятельности?», в %

Результаты ответов студентов на вопрос «какими умениями и навыками необходимо обладать для успешного осуществления технологической деятельности?» представлены на рисунке 4.

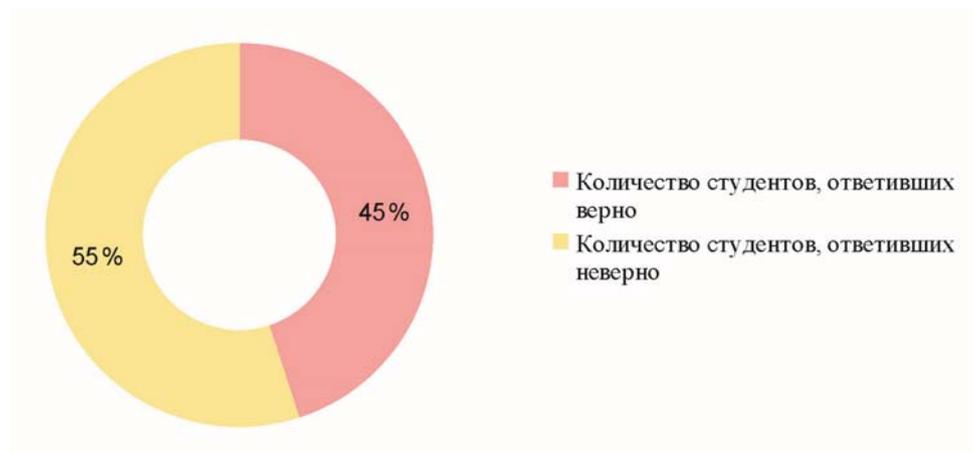


Рис 4. Результаты ответов студентов на вопрос «какими умениями и навыками необходимо обладать для успешного осуществления технологической деятельности?», в %

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что выпускники химических специальностей, молодые специалисты, пришедшие на производство не вполне готовы к производственно-технологической деятельности. Опрос работодателей (представителей производства), беседы с ними показали, что более половины пришедших на производство не справляются с производственно-технологической деятельностью. Они не в состоянии четко выполнять физико-химические условия при хранении лекарственных средств, не знают алгоритмы технологических процессов. Исследование знаний, умений и навыков студентов химических специальностей показало, что 70 % студентов владеют умениями решения задач по приготовлению растворов, химическому анализу на среднем и низком уровне. Оценка инновационных характеристик стиля мышления по индикатору М. Киртона позволила выявить преобладание у студентов адаптивного и слабовыраженного инновационного стиля мышления. Будущие химики на недостаточном уровне владеют способами научно-исследовательской деятельности, методами внедрения инноваций на производстве, производственно-технологическими умениями и навыками.

Научно-технический прогресс, динамичное развитие химической отрасли промышленности, ее потребность в образованных, активных, высококвалифицированных специалистах, способных в оптимальные сроки решать производственно-технологические задачи, требуют постоянного совершенствования подготовки будущих химиков. В педагогической теории и практике появилась задача подготовки специалистов нового типа.

Проблемы профессиональной подготовки будущих химиков, в том числе их подготовки к инновационной, производственной и технологической деятельности, отражены в трудах Н. В. Багровой, П. С. Беловой, Бу Хунг, Ю. Ю. Гавронской, О. С. Габриелян, Т. Н. Поповой, В. Х. Усмановой и др.

С целью развития познавательного интереса к изучению химии, экспериментально-исследовательских умений и творческой активности обучающихся Н. В. Багрова использовала творческую мастерскую, рассматривая ее как обновленную форму индивидуализации обучения. Автор организовала внеурочную экспериментальную деятельность школьников в форме исследовательских проектов. Необходимыми условиями эффективной реализации предложенной исследователем методики являются постоянное сопровождение обучающихся педагогом (проведение консультаций по применению ресурсов и разработке плана проекта и т. д.), применение межпредметных связей, методов и приемов смежных учебных предметов; использование компетентного подхода, передовых образовательных технологий и индивидуальных образовательных маршрутов (Багрова, 2017).

Формирование химических компетенций обучаемых на практических занятиях по химии П. С. Белов осуществлял на основе компетентного, системного и деятельностного подходов, через оказание персональной помощи обучаемым на всех этапах выполнения заданий. Авторский подход к обучению химическому эксперименту с учетом последовательности, преемственности, интегративности, непрерывности позволил систематизировать формируемые компетенции, отобрать содержание каждой практической работы, применить на занятиях общую схему алгоритма проведения лабораторных опытов (Белов, 2013). Разработанная автором методической системы химической подготовки с ориентацией на экспериментальную учебно-исследовательскую деятельность является существенным научным вкладом в теорию и методику подготовки будущих химиков. Однако вопросы подготовки в области производственно-технологической деятельности в работе не рассмотрены.

Педагогические условия формирования исследовательской компетенции у студентов-химиков изучил в своей работе Бу Хунг. Исследовательскую компетенцию автор развивает в ходе активной самостоятельной деятельности обучающихся в рамках лабораторного практикума и научно-исследовательской работы на основе использования современных методов и приемов обучения, направленных на педагогическое управление и самоуправление исследовательской деятельностью (Хунг, 2015). Отметим, что наличие умений и способностей к выполнению научно-исследовательской деятельности является необходимым, но не достаточным условием для выполнения инновационной производственно-технологической деятельности.

Технологию развития креативности студентов педагогического вуза при изучении химических дисциплин разработал А. Д. Гулмирзоев. (Гулмирзоев, 2014). Организация самостоятельной работы обучающихся в процессе изучения химии рассмотрена в исследованиях И. А. Кутней, Е. Л. Гринченко, А. В. Мызниковой, Нгуен, Тхук Тху и др. Разработанные авторами методики включают этапы актуализации, самопроверки имеющихся знаний и умений; самоанализа готовности к изучению нового материала; методики компенсации недостающих знаний и умений, которые позволяют реализовать идею актуализации знаний и умений в самостоятельной работе по химии. А. В. Мызникова использует в своем исследовании интегративный и компенсационный подходы (Мызникова, 2019; Кутняя, 2016; Гринченко, 2016).

Особенности формирования исследовательской компетенции бакалавров-биотехнологов во внеучебной деятельности изучила Е. В. Новикова. Непременное условие формирования данной компетенции автор видит в активном взаимодействии субъектов за рамками образовательного пространства в целях эффективного решения задачи приобретения знаний, умений и способов деятельности, позволяющих студентам занимать позицию исследователя, готового к выполнению сформированной программы действий и способного проводить, излагать результаты проведенного исследования, что способствует полной реализации их интеллектуального потенциала в будущей профессиональной деятельности. Е. В. Новикова применяет метод проектов, бизнес-инкубаторы, технологию ментальных карт, портфолио (Новикова, 2015).

На основе системно-деятельностного, компетентностного, интегративного и контекстного подходов О. В. Мишутина разработала модель формирования коммуникативной готовности студентов — будущих химиков к профессиональной деятельности в условиях технопарков средствами иностранного языка. Реализация этой модели способствует овладению иностранным языком в целях, значимых для специальности, на основе интерактивного взаимодействия, в русле формирования коммуникативной готовности химиков к профессиональной деятельности в условиях технопарков; развитию профессионально значимых качеств будущего работника технопарка (Мишутина, 2019).

В своем исследовании «Методика подготовки будущих учителей химии посредством решения ситуационно-методических задач в условиях педагогической практики» Л. А. Чернышева разработала модель формирования готовности будущих учителей химии к педагогической деятельности и определила условия ее эффективного функционирования. В процессе подготовки автор использовала банки ситуационно-методических задач по химии, инновационные методы (дискуссия, ролевая, имитационно-моделирующая, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций и др.) и современные технологии обучения (технология проблемного обучения, игровая технология, педагогика сотворчества) (Чернышева, 2017).

Ю. Ю. Гавронская понимает химическую компетенцию как результат образовательных технологий, методов, форм преподавания химических дисциплин, образовательной среды химического образования, что создает все условия для применения профессионально важных знаний и опыта. Она рассматривает специальную химическую профессиональную компетентность учителя химии как интегративное личностное качество, выражающееся в решении типичных задач, отражающих связь химической науки и практики с целями, содержанием и методами обучения (Гавронская, 2007).

Химическую компетенцию студентов — будущих инженеров пищевых производств В. Х. Усманова определяет как взаимообусловленное целостное единство наиболее значимых знаний, умений, навыков, способов деятельности в области химии, актуализирующихся и обогащающихся по мере участия носителя компетенций в реальных жизненно важных и профессионально значимых ситуациях. Структурная модель развития химических компетенций разработана автором на основе личностно ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов (Усманова, 2007).

О. С. Габриелян причисляет химические компетенции к ключевым, обосновывая такую позицию необходимостью формирования при изучении химии навыков грамотного обращения с химическими веществами, безопасными как для собственной жизни, так и для окружающей среды (Габриелян, 2007).

Система формирования химических компетентностей, заложенная в основу преподавания химических дисциплин, как считает Т. Н. Попова, будет способствовать целостности подготовки студентов к осуществлению контроля качества лекарственных средств, если она направлена на формирование умений решения задач по приготовлению растворов, химическому анализу, раскрытию физико-химических условий при хранении лекарственных средств (Попова, 2009).

Важнейшим критерием научно-методологических знаний в области химии, по мнению Т. Г. Юдиной, является способность предвидения не только результатов, но и тех целесообразных изменений, которые представляет исследование вносит в содержание, структуру и процесс изучения дисциплины. В процессе обучения автор использовала интегративно-модульный, деятельностный, компетентностный подходы, личностно ориентированные технологии; применяла такие механизмы, как целенаправленное, взаимообусловленное и взаимосвязанное взаимодействие преподавателей и студентов (Юдина, 2017).

Выводы. Таким образом, анализ работ по проблемам подготовки будущих химиков позволил выявить, что предлагается организация обучения на стыке с трудовой инновационной деятельностью; в содержание профессионального образования включаются инновационные производственные задачи и ситуации; уделяется внимание организации практической подготовки, учебной и производственной практики (П. С. Белов, Ю. О. Зубкова, Л. А. Чернышева и др.); формируются навыки выполнения научно-исследовательской деятельности, исследовательских проектов; организуются интеллектуально-творческие образовательные среды, творческие мастерские и т. п. Все это способствует формированию химических компетенций, однако подготовка к производственно-технологической деятельности требует разработки теоретико-методологических основ формирования производственно-технологической компетенции будущих химиков в условиях научно-исследовательской деятельности.

**Список использованной литературы, источников
и электронных ресурсов**

1. Багрова Н. В. Индивидуализация обучения химии в школьных творческих мастерских во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2017. — 22 с.
2. Белов П. С. Формирование химических компетенции обучаемых на практических занятиях по химии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2013. — 20 с.
3. Габриелян О. С., Краснова В. Г. Компетентностный подход в обучении химии // Химия в школе. — 2007. — № 2. — С. 16–22.
4. Гавронская Ю. Ю. Формирование специальной химической профессиональной компетентности при интерактивном обучении химическим дисциплинам студентов педагогического вуза // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2007. — № 30. — С. 144–154.
5. Гринченко Е. Л. Формирование и развитие предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2016. — 28 с.
6. Гулмирозев А. Д. Дидактические условия формирования интеллектуально-прогностического потенциала знания будущего учителя химии в процессе обучения в вузе (на материалах республики Таджикистан) : дис. ... канд. пед. наук. — Душанбе, 2014. — 161 с.
7. Кутняя И. А. Развитие умений самообразования у студентов при обучении химии в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2013. — 23 с.
8. Митрохина А. С. Особенности подготовки будущих химиков к инновационной деятельности // Эффективные исследования современности : сб. науч. раб. 56-й Междунар. науч. конф. Евраз. науч. объединения. — 2019. — № 10. — С. 494–496.
9. Мишутина О. В. Формирование коммуникативной готовности студентов — будущих химиков к профессиональной деятельности в условиях технопарков средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. — Пенза, 2019. — 228 с.
10. Мызникова А. В. Актуализирующая самостоятельная работа по химии курсантов медицинских специальностей военного вуза : дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2019. — 253 с.
11. Новикова Е. В. Формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров-биотехнологов в процессе внеучебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2015. — 23 с.
12. Попова Т. Н. Формирование химических компетентностей студентов при изучении комплекса дисциплин по химии в медицинском колледже : дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2009. — 179 с.
13. Путин В. В. Наука как индустрия. Повестка 2024 // VI Междунар. форум «Технопром. 28 августа 2018 г. Новосибирск». — URL : <https://Forumtechnoport.com/> (дата обращения: 04.11.2019).
14. Усманова В. Х. Развитие химических компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки инженеров пищевой промышленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2007. — 23 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 04.03.01 «Химия» : утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 12 марта 2015 г. № 210 // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. — 2015. — URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/040301.pdf> (дата обращения: 15.04.2017).
16. Хунг Б. Педагогические условия формирования исследовательской компетенции у студентов-химиков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2015. — 22 с.
17. Чернышева Л. А. Методика подготовки будущих учителей химии посредством решения ситуационно-методических задач в условиях педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук. — Брянск, 2017. — 196 с.
18. Юдина Т. Г. Профессиональная подготовка студентов фармацевтического факультета на основе формирования предметных компетенций (на материале курса аналитической химии) : дис. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 2017. — 219 с.

Сведения об авторах

Богомолова Елена Владимировна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: bogomolovaev@yandex.ru (Рязань).

Митрохина Анна Сергеевна — аспирант кафедры педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: anna_mitroхина@mail.ru (Рязань).

E. V. Bogomolova, A. S. Mitrokhina

NOVICE CHEMISTS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE MODERN WORLD

Chemists' professional activities should be aimed at integrating education with science and production. Nowadays, staffing is an acute problem.

The main aim of the research is to single out the requirements a modern chemist is expected to meet and to assess novice chemists' professional readiness. The article analyzes works discussing novice chemists' professional training. It analyzes the peculiarities of professional competencies formation in chemistry students. It describes various approaches to professional competencies formation and assesses a possibility of ensuring students' professional competencies formation through research.

To assess the level of chemistry students' professional readiness to participate in production and technological activities, we used such methods as interviewing, polling, and observation. Our experiment shows that novice chemists, graduates of chemistry departments, are not duly ready to participate in production and technological activities. The assessment of innovation characteristics of thinking styles according to the Kirton Adaptation-Innovation Inventory shows that students are maladapted and lack innovative thinking styles. Novice chemists are not aware of research possibilities, they are not familiar with methods of introducing innovation, they lack professional production and technical skills.

The perspectives of further research consist in the development of theoretical and methodological foundation of production and technological competencies formation in novice chemists through research.

novice chemists; bachelor students; competencies; production; production and technological competence; chemical technology; training; knowledge; research

References

1. Bagrova N. V. *Individualizacija obuchenija himii v shkol'nyh tvorcheskih masterskih vo vneurochnoj dejatel'nosti* [Individualization of Chemistry Education in School Creative Workshops through Extracurricular Activities]. St. Petersburg, 2017, 22 p. (In Russian).
2. Belov P. S. *Formirovanie himicheskikh kompetencii obuchaemyh na prakticheskikh zanjatijah po himii* [The Formation of Chemistry-specific Competencies in Learners at Chemistry Lessons]. Moscow, 2013, 20 p. (In Russian).
3. Gabrieljan O. S., Krasnova V. G. Competence Approach in Chemistry Education. *Himija v shkole* [Chemistry at School]. 2007, no. 2, pp. 16–22. (In Russian).
4. Gavronskaja Ju. Ju. The Formation of Chemistry-specific Professional Competence in Pedagogical University Students. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2007, no. 30, pp. 144–154. (In Russian).

5. Grinchenko E. L. *Formirovanie i razvitie predmetnyh kompetencij u studentov v processe samoobrazovatel'noj dejatel'nosti po himii v medicinskom vuze* [The Formation and Development of Subject-specific Competences in Students through Self-educational Chemistry-related Activities at a Medical University]. Moscow, 2016, 28 p. (In Russian).
6. Gulmurozev A. D. *Didakticheskie uslovija formirovanija intellektual'no-prognosticheskogo potenciala znaniya budushhego uchitelja himii v processe obuchenija v vuze (na materialah respubliki Tadjikistan)* [The Didactic Conditions of the Formation of Intellectual and Prognostic Knowledge Potential in Novice Chemistry Teachers in the Process of University Education (at the example of the Republic of Tajikistan)]. Dushanbe, 2014, 161 p. (In Russian).
7. Kutnjaja I. A. *Razvitie umenij samoobrazovanija u studentov pri obuchenii himii v tehničeskom vuze* [The Development of Self-Educational Skills in Students through Chemistry Learning at a Technical University]. Moscow, 2013, 23 p. (In Russian).
8. Mitrohina A. S. The Peculiarities of Novice Teachers' Preparation to Innovative Activities. *Jeffektivnye issledovanija sovremenosti: sbornik nauchnyh rabota 56 Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii Evrazijskogo nauchnogo ob#edinenija* [Efficient Modern Research: Collected Works of the 56th International Research Conference of the Eurasia Research Union]. 2019, no. 10, pp. 494–496. (In Russian).
9. Mishutina O. V. *Formirovanie komunikativnoj gotovnosti studentov — budushhih himikov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah tehnoparkov sredstvami inostrannogo jazyka* [The Development of Novice Students' Communicative Readiness to Vocational Activities in the Conditions of Industrial Parks through Foreign Language Learning]. Penza, 2019, 228 p. (In Russian).
10. Myznikova A. V. *Aktualizirujushhaja samostojatel'naja rabota po himii kursantov medicinskih special'nostej voennogo vuza* [The Actualizing Potential of Military Medical Students' Independent Work]. St. Petersburg, 2019, 253 p. (In Russian).
11. Novikova E. V. *Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii budushhih bakalavrov-biotehnologov v processe vneuchebnoj dejatel'nosti* [The Development of Research Competence in Novice Biotechnologists through Extracurriculum Activities]. Kazan, 2015, 23 p. (In Russian).
12. Popova T. N. *Formirovanie himicheskikh kompetentnostej studentov pri izuchenii kompleksa disciplin po himii v medicinskom kolledzhe* [The Formation of Chemistry-Specific Competencies in Students' Studying Chemistry at a Medical College]. Nizhny Novgorod, 2009, 179 p. (In Russian).
13. Putin V. V. Science as Industry. Agenda 2024. *VI Mezhdunarodnyj forum "Tehnoprom. 28 avgusta 2018 goda Novosibirsk"* [The Technoprom 6th International Forum. August 28, 2018, Novosibirsk]. URL: <https://Forumtechnoport.com/> (accessed: 04.11.2019). (In Russian).
14. Usmanova V. H. *Razvitie himicheskikh kompetencij studentov v processe professional'noj podgotovki inzhenerov pishhevoj promyshlennosti* [The Development of Chemical Competencies in Engineers of Food Industry through Vocational Training]. Kazan, 2007, 23 p. (In Russian).
15. The Federal State Educational Standard of Higher Professional Education (Chemistry, 04.03.01): Approved by the Decree of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of March 12, 2015, no. 210. *Portal federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija* [The Portal of the Federal State Educational Standard of Higher Education]. 2015, URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/040301.pdf> (accessed: 15.04.2017). (In Russian).
16. Hung B. *Pedagogicheskie uslovija formirovanija issledovatel'skoj kompetencii u studentov-himikov* [Pedagogical Conditions of Research Competence Development in Chemistry Students]. Kursk, 2015, 22 p. (In Russian).
17. Chernysheva L. A. *Metodika podgotovki budushhih uchitelej himii posredstvom reshenija situacionno-metodicheskikh zadach v uslovijah pedagogičeskoj praktiki* [Methodology of Novice Chemistry Teachers' Training through the Solution of Situational and Methodological Tasks in the Conditions of Pedagogical Internship]. Bryansk, 2017, 196 p. (In Russian).
18. Judina T. G. *Pharmaceutical Students' Vocational Training on the Basis of Subject-specific Competencies Formation (at the Example of Analytical Chemistry)*. Krasnodar, 2017, 219 p. (In Russian).

Information about the authors

Bogomolova Elena Vladimirovna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor in the Department of Information Technology, Computer Engineering and Information Technology Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: bogomolovaev@yandex.ru (Ryazan).

Mitrokhina Anna Sergeyevna — Postgraduate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: anna_mitroxina@mail.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 28.02.2020.
Received 28.02.2020.*

УДК 378.147
DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.007

Т. В. Еременко

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОГО ЭТОСА В РАБОТЕ СТУДЕНТОВ С ИНФОРМАЦИЕЙ¹

В статье представлены результаты исследования, цель которого заключалась в анализе репрезентации академических ценностей в информационной деятельности студентов и описания основных типов их информационно-этического поведения.

Охарактеризовано применение метода типологизации для упорядочения и систематизации информационно-этического поведения студентов с опорой на два критерия: процессы информационной деятельности и ценности академического этоса. По первому критерию выделено четыре основных процесса информационной деятельности, в которые вовлекается каждый студент вуза в ходе получения образования: поиск, отбор, переработка и передача информации. По второму критерию на основе теоретического изучения литературы по проблематике исследования и анализа зон этической напряженности в работе студентов с информацией выделены три ценности академического этоса: честность, уважение и ответственность. Изложен процесс операционализации теоретических понятий «процессы информационной деятельности» и «ценности академического этоса» и их перевода в систему индикаторов. С применением данных индикаторов составлена описательная характеристика трех основных типов информационно-этического поведения студентов, а именно поведения, осуждаемого с точки зрения академической этики; поведения, одобряемого с точки зрения академической этики; поведения, примерного с точки зрения академической этики.

академический этос; академические ценности; информационно-этическое поведение; студенты; информационная деятельность; процессы информационной деятельности; типологизация; честность; уважение; ответственность

Введение. На современном этапе глобального развития социокультурной угрозой качеству профессионального образования и будущего человеческого капитала страны является такое опасное явление, как ценностная дезориентация

¹ Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ: проект № 19-013-00108.

студентов. Размывание иерархии ценностей губительно влияет на структуру личности человека и ухудшает функционирование всех социальных систем, в которые он интегрирован. Что касается ценностных ориентаций студентов, то они формируют цели, к которым будущие профессионалы будут стремиться ради собственного процветания и общественного блага страны.

Несомненно, что этап высшего образования играет существенную роль в становлении системы жизненных ценностей студентов. Его уникальность состоит в том, что вузовская среда — сфера, регулируемая императивами и нормами академического этоса. Именно академический этос есть системообразующий фактор, обеспечивающий целостность вузовского сообщества и его тождественность самому себе. Следует полностью согласиться с утверждением М. В. Богдановой о том, что «этос университета определяется нами как культурный код, элемент системы ценностей научно-образовательной деятельности ...этос образует невидимую ткань университетской жизни ...охватывает ...ориентиры и нормы, конкретизирующие в координатах здесь и сейчас ценностные основания университета. ...Отступление от такого рода ориентиров и норм деформирует профессиональную практику, создавая в ней ложные формы взаимодействия, что приводит к вырождению ...университета в целом» (Богданова, 2007, с. 155).

При получении образования студенты постоянно вовлечены во взаимодействие с информацией. Работа студентов с информацией — предмет, исследование которого представляется плодотворным в аспекте репрезентации ценностей академического этоса. Понятие репрезентации многозначно; оно активно употребляется в современных социогуманитарных науках. В нашей статье под репрезентацией понимается опосредованное, «вторичное» представление первообраза и образа, идеальных и материальных объектов, их свойств, отношений и процессов. Применительно к предмету исследования (работа студентов с информацией) можно говорить о представлении академических ценностей как идеальных объектов, опосредованном в информационном поведении студентов. Дефиниция понятия информационного поведения студентов, на которую опирается данная статья, выработана на основе определения информационного поведения специалистов, предложенного в исследовании Е. В. Кулаковой (Кулакова, 2000). Под информационным поведением студентов нами понимается образ действий, совокупность усилий, предпринимаемых ими для получения необходимой информации, ее усвоения и использования в собственной учебной и научно-исследовательской деятельности, создания и распространения новой информации в процессе получения образования. Анализируя информационное поведение студентов с точки зрения нравственности, мы говорим об информационно-этическом поведении, то есть таком поведении в отношении с информацией, которое соотносится с морально-этическими нормами, принятыми в вузовской среде, и согласно им оценивается в аксиологических категориях «хорошо» и «плохо».

В статье представлены результаты исследования, которое проходило в рамках научного проекта «Педагогическая модель формирования академического этоса студентов в информационно-образовательной среде современного вуза», реализуемого в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ). Научная задача, которая решалась в ходе исследования, заключалась в обобщении опыта работы обучающихся

с информацией с целью анализа репрезентации академических ценностей в информационном поведении студентов и описания основных типов информационно-этического поведения. Для достижения данной цели был проведен теоретический анализ научной литературы по проблематике исследования, применены методы типологизации и операционализации понятий, а также использованы данные и выводы, полученные на более ранних этапах научного проекта методами научного наблюдения, кейс-стади и фокус-групп.

Критерии типологизации. Типологизация представляет собой метод научного познания, направленный на разбиение некоторой изучаемой совокупности объектов на обладающие определенными свойствами упорядоченные и систематизированные группы с помощью идеализированной модели или типа, идеального или конструктивного (Новейший философский словарь. 2008). Типологизацию возможно проводить по одному или нескольким концептуально обоснованным критериям (теоретическая типологизация) или по одному или нескольким эмпирически обнаруженным и теоретически интерпретированным основаниям (эмпирическая типологизация).

Для упорядочения и систематизации информационно-этического поведения студентов была проведена теоретическая многокритериальная типологизация с опорой на два критерия: 1) процессы информационной деятельности, 2) ценности академического этоса.

По первому критерию были выделены четыре основных процесса информационной деятельности, в которые вовлекается каждый студент вуза в ходе получения образования: поиск информации, отбор информации; преобразование (переработка) информации; передача информации.

Типологизация по второму критерию основывалась на ценностном содержании академического этоса студентов. В предыдущих публикациях по теме исследования (Еременко, 2019; Мартишина, 2019) было показано, что это содержание фундируется нравственными императивами этоса науки Р. Мертона и Б. Барбера и ключевыми этическими принципами и установками современного высшего образования, изложенными в международных документах программного характера (Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе, 2005; The Fundamental Values of Academic Integrity, 2013) и проанализированными в ряде публикаций зарубежных авторов (Bretag [et al.], 2011; Vertram, Drinan, 2008). Проведенный на предыдущих этапах исследования анализ зон этической напряженности в работе студентов с информацией с применением метода фокус-групп и кейс-анализа, который был осуществлен на опыте Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (Еременко, Фулин, 2019), позволил сделать вывод о том, что на современном этапе развития российской высшей школы наиболее высокая этическая напряженность наблюдается в поле функционирования таких ценностей академического этоса, как честность, уважение и ответственность. В связи с вышесказанным именно эти три ценности были выделены по второму критерию типологизации.

Операционализация критериев типологизации. Процессы информационной деятельности и ценности академического этоса были операционализированы как понятия с целью их перевода в систему индикаторов, с помощью которых возможно адекватно описать репрезентацию академических ценностей в работе студентов с информацией и выявить типы информационно-этического поведения. Качественные

характеристики операционализируемых понятий определялись с опорой на имеющиеся научные и учебно-методические разработки отечественных авторов (Ахундова, 2013; Бормотов, 2008; Смирнова, 2017; Тимофейчева, 2008).

Результаты операционализации представлены ниже в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Операционализация понятия «процесс информационной деятельности»

1 уровень	Процесс информационной деятельности			
2 уровень	поиск информации	отбор информации	переработка информации	передача информации
3 уровень	качественные характеристики процессов информационной деятельности			
4 уровень (индикаторы)	точность, полнота	соответствие учебной, научной цели, авторитетность, достоверность, новизна	усвоение содержания, глубина и самостоятельность анализа и выводов, структурирование, изложение, оформление	соответствие установленным срокам, канал, форма коммуникации

Таблица 2

Операционализация понятия «ценность академического этоса»

1 уровень	Ценность академического этоса		
2 уровень	честность	уважение	ответственность
3 уровень	качественные характеристики ценностей академического этоса		
4 уровень (индикаторы)	правдивость, принципиальность, верность обязательствам, искренность	уважение человеческого достоинства, уважение заслуг и достижений, самоуважение	прилежание, обязательность, готовность отвечать за последствия собственных действий, чувство долга, исполнительность

Корреляция индикаторов академических ценностей и индикаторов процессов информационной деятельности позволила описать основные типы информационно-этического поведения студентов. Оценочность при этом фундировалась применением специально сконструированных 3-балльных шкал: «шкалы качества» и «этической шкалы». В «шкале качества» 1 — «неприемлемый уровень»; 2 — «приемлемый уровень»; 3 — «высокий уровень». В «этической шкале», опирающейся на универсальную шкалу нравственной оценки (Зимбули, 2008), 1 — «осуждаемое поведение»; 2 — «одобряемое поведение»; 3 — «примерное поведение».

**Типы информационно-этического поведения студентов:
описательная характеристика**

Поведение, осуждаемое с точки зрения академической этики (1 по «этической шкале»).

1. Студент не проводит самостоятельно поиск, отбор и переработку информации (1 по «шкале качества»):

– нечестен, так как не верен обязательствам обучающегося и не правдив, выдавая чужую работу за свою;

– неуважителен, так как не уважает достоинство преподавателей и свое собственное, выдавая чужую работу за свою;

– безответственен, так как нарушает свой долг студента вуза.

2. Студент на неприемлемом уровне качества проводит поиск, отбор и переработку информации (1 по «шкале качества»):

– нечестен, так как не верен обязательствам обучающегося;

– неуважителен, поскольку таким уровнем качества работы с информацией демонстрирует неуважение к преподавателю и самому себе, не уважает заслуги и достижения (интеллектуальную собственность) авторов при неправильном оформлении письменных работ;

– безответственен, так как не прилежен и не исполнительен в достижении полноты и точности при поиске информации; ее отборе в соответствии с поставленной целью и критериями авторитетности, достоверности и новизны; в переработке информации с целью ее усвоения, анализа, структурирования и изложения; способен намеренно допустить нарушения при работе с информацией (академическое мошенничество) и стремится избежать ответственности за последствия таких действий.

3. Студент на неприемлемом уровне качества осуществляет передачу информации (1 по «шкале качества»):

– нечестен, так как не верен обязательствам обучающегося;

– неуважителен, так как через использование неподобающих форм и содержания коммуникации демонстрирует неуважение к тому, кому он передает информацию (преподавателю, студенту, сотруднику);

– безответственен, так как не обязателен в соблюдении установленных сроков передачи информации, способен намеренно допустить нарушения при передаче информации и стремится избежать ответственности за последствия таких действий.

Поведение, одобряемое с точки зрения академической этики (2 по «этической шкале»).

1. Студент на приемлемом уровне качества самостоятельно проводит поиск, отбор и переработку информации (2 по «шкале качества»):

– честен, так как верен обязательствам обучающегося и способен проявить принципиальность и искренность в выводах, самостоятельно сделанных при анализе информации;

– уважителен, поскольку таким уровнем качества работы с информацией демонстрирует уважение к преподавателю и самоуважение; уважает заслуги и достижения (интеллектуальную собственность) авторов, в целом правильно оформляя письменные работы;

– ответственный, так как достаточно прилежен и исполнительен в достижении полноты и точности при поиске информации; ее отборе в соответствии с поставленной целью и критериями авторитетности, достоверности и новизны; в переработке

информации с целью ее усвоения, анализа, структурирования и изложения; способен проявить готовность отвечать за последствия собственных действий в случае ненамеренно допущенных им нарушений при работе с информацией.

2. Студент на приемлемом уровне качества осуществляет передачу информации (2 по «шкале качества»):

– честен, так как верен обязательствам обучающегося и правдив в содержании коммуникации;

– уважителен, так как через использование, как правило, подходящих форм и содержания коммуникации демонстрирует уважение к тому, кому он передает информацию (преподавателю, студенту, сотруднику);

– ответственен, так как преимущественно обязателен в соблюдении установленных сроков передачи информации и способен проявить готовность отвечать за последствия собственных действий в случае ненамеренно допущенных им нарушений при передаче информации.

Поведение, примерное с точки зрения академической этики (3 по «этической шкале»).

1. Студент на высоком уровне качества самостоятельно проводит поиск, отбор и переработку информации (3 по «шкале качества»):

– честен, так как верен обязательствам обучающегося, принципиален и искренен в выводах, самостоятельно сделанных при анализе информации;

– уважителен, потому что таким уровнем качества работы с информацией демонстрирует уважение к преподавателю и самоуважение; уважает заслуги и достижения (интеллектуальную собственность) авторов, безукоризненно правильно оформляя письменные работы;

– ответственен, так как неукоснительно прилежен и исполнительен в достижении полноты и точности при поиске информации; ее отборе в соответствии с поставленной целью и критериями авторитетности, достоверности и новизны; в переработке информации с целью ее глубокого усвоения, анализа, структурирования и изложения; готов отвечать за последствия собственных действий в случае ненамеренно допущенных им нарушений при работе с информацией.

2. Студент на высоком уровне качества осуществляет передачу информации (3 по «шкале качества»):

– честен, так как верен обязательствам обучающегося и правдив в содержании коммуникации; принципиален в высказываемой им оценке нарушений студентов при работе с информацией;

– уважителен, так как через использование подходящих форм и содержания коммуникации демонстрирует уважение к тому, кому он передает информацию (преподавателю, студенту, сотруднику);

– ответственен, так как строго обязателен в соблюдении установленных сроков передачи информации и готов отвечать за последствия собственных действий в случае ненамеренно допущенных им нарушений при передаче информации.

Выводы. Таким образом, честность, уважение и ответственность как ценности академического этоса репрезентируются в четырех процессах информационной деятельности студентов: поиске, отборе, переработке и передаче информации.

Операционализация понятий процессов информационной деятельности и ценностей академического этоса и их перевод в систему индикаторов позволяют сформировать описательные характеристики трех основных типов информационно-этического поведения студентов.

Во-первых, это поведение, осуждаемое с точки зрения академической этики. Оно охватывает случаи, когда студент не проводит самостоятельно поиск, отбор и переработку информации или делает это на неприемлемом уровне качества, равно как и передачу информации. Такое поведение свидетельствует, что студент нечестен, неуважителен и безответственен.

Во-вторых, это поведение, одобряемое с точки зрения академической этики. Мы можем отнести к такому поведению случаи, когда студент на приемлемом уровне качества самостоятельно проводит поиск, отбор, переработку информации и осуществляет передачу информации. Студент, как было показано выше в описательной характеристике данного типа поведения, честен, уважителен и ответственен.

В-третьих, это поведение, примерное с точки зрения академической этики. Для него характерно то, что студент на высоком уровне качества самостоятельно проводит поиск, отбор, переработку и передачу информации. Степень соответствия нормам и ценностям академического этоса (уровень честности, уважения и ответственности студента) при этом типе поведения более высокая, чем при втором, что и составляет различие второго и третьего типов.

Высокая актуальность изучения форм репрезентации ценностных ориентаций обучающихся через призму их информационной деятельности связана с важностью этой информации для обоснования и разработки педагогической модели формирования академического этоса студентов. Такая модель имеет фундаментальное значение для обогащения теории образования и представляет прикладной интерес для повышения эффективности процессов обучения и научной работы студентов.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Ахундова Ш. Уважение, его основа и типы // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 1 (129). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/uvazhenie-ego-osnova-i-tipy> (дата обращения: 12.03.2020).
2. Богданова М. В. Этос университета: социологическая операционализация потенциала «Неписаных правил» // Социологический журнал. — 2017. — № 2. — С. 153–170.
3. Бормотов А. А. Разработка и апробация методики диагностики честности как устойчивой черты личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2008. — Т. 5, № 3. — С. 123–136.
4. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе. 10 авг. 2005 г. — URL : <https://pandia.ru/text/80/287/48642.php> (дата обращения: 12.03.2020).
5. Еременко Т. В., Фулин В. А. Зоны повышенной этической напряженности в работе студентов с информацией: кейс-анализ на основе «треугольника академического мошенничества» // Книга. Культура. Образование. Инновации («Крым-2019») : материалы V Междунар. профессионал. форума. — Судак, 2019. — URL : <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2019/disk/013.pdf> (дата обращения: 12.03.2020).
6. Еременко Т. В. Концепт «академический этос студентов» как средство конструирования педагогической реальности современного вуза // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2019. — № 5. — С. 10–14.
7. Зимбули А. Е. Этическая экспертиза как предмет этического осмысления // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 72. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskaya-ekspertiza-kak-predmet-eticheskogo-osmysleniya> (дата обращения: 12.03.2020).
8. Кулакова Е. В. Информационное поведение специалистов: сущность и пути изучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2000. — 20 с.

9. Мартишина Н. В. Репрезентация императивов этоса науки Р. Мертона в ценностно-смысловых ориентациях современных студентов (на примере их информационной деятельности) // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. — Воронеж, 2019. — С. 94–98.
10. Новейший философский словарь / под ред. В. А. Кондрашова, Д. А. Чекалова, В. П. Копорулиной. — 3-е изд. — Ростов-н/Д : Феникс, 2008. — URL : https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/ (дата обращения: 12.03.2020).
11. Смирнова А. Р. О структуре ответственности // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2017. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-otvetstvnnosti> (дата обращения: 12.03.2020).
12. Тимофейчева В. А. Ответственность как системное качество личности и ее сущностные признаки // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». — 2008. — № 3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvnnost-kak-sistemnoe-kachestvo-lichnosti-ii-ee-suschnostnye-priznaki> (дата обращения: 12.03.2020).
13. Bertram G. T., Drinan P. Toward a model of academic integrity institutionalization: Informing practice in postsecondary education // Canadian Journal of Higher Education. — 2008. — N 38 (2). — Pp. 25–43.
14. Bretag T., Mahmud S., East J., Green M., James C., McGowan U., Partridge L., Walker R., Wallace M. Academic integrity standards: A preliminary analysis of the Academic integrity policies at Australian Universities // Proceedings of AuQF 2011 Demonstrating Quality. — Melbourne : AuQF, 2011. — Pp. 48–53.
15. The Fundamental Values of Academic Integrity // International Center for Academic Integrity. — 2nd ed. — 2013. — URL : <https://academicintegrity.org/fundamental-values> (дата обращения: 12.03.2020).

Сведения об авторе

Еременко Татьяна Вадимовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры государственного и муниципального управления и политических технологий ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. E-mail: t.eremenko@365.rsu.edu.ru (Рязань).

T. V. Yeremenko

THE REPRESENTATION OF ACADEMIC ETHOS VALUES IN STUDENT'S INFORMATION PROCESSING ACTIVITIES

The article presents the results of a research whose aim is to analyze the representation of academic values in students' information-processing activities and to describe major types of students' behavior associated with information ethics. It explains how the typology-based method can be used to systematize students' behavior related to information ethics on the basis of two criteria: information processing processes and academic ethical values. The first criterion is used to single out four major processes of information activity that ensure every student's involvement: information search, information processing information transfer. The second criterion is used to theoretically investigate literature focusing on research issues and on analysis of ethics-related tension in students' information processing. The article singles out three academic ethical values: honesty, respect, responsibility. The article discusses the process of operationalization of such theoretical issues as information activities and academic ethical values, the transformation of ethics into indicators. These indicators are used to describe the

major types of students' behavior related to information ethics, namely students' behavior that is censured from the point of view of academic ethics and behavior that requires praise according to academic ethics.

academic ethics; academic values; students' behavior related to information ethics; information activity; typology related classification; honesty; respect; responsibility

References

1. Ahundova Sh. Respect, its Foundation and its Types. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2013, no. 1 (129). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uvazhenie-ego-osnova-i-tipy> (accessed: 12.03.2020). (In Russian).
2. Bogdanova M. V. University Ethos: Sociological Operationalization of the Unwritten Laws Potential. *Sociologicheskij zhurnal* [Sociological Journal]. 2017, no. 2, pp. 153–170. (In Russian).
3. Bormotov A. A. The Development and Approbation of the Methods of Honesty Diagnostics as a Permanent Personality Trait. *Psichologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2008, vol. 5, no. 3, pp. 123–136. (In Russian).
4. *Buharestskaja deklaracija jeticheskikh cennostej i principov vysshego obrazovanija v Evrope. 10 avgusta 2005 goda* [Bukharest Declaration of Ethical Values and Principles of Higher Education in Europe. August 10, 2015]. URL: <https://pandia.ru/text/80/287/48642.php> (accessed: 12.03.2020). (In Russian).
5. Eremenko T. V., Fulin V. A. Areas of Heightened Ethical Tensions in Students' Work Associated with Information Processing: Case Analysis on the Basis of the Academic Fraud Triangle. *Kniga. Kul'tura. Obrazovanie. Innovacii («Krym-2019»): materialy V Mezhdunarodnogo professional'nogo. Foruma* [Books. Culture. Education. Innovations (Crimea-2019): Proceedings of the 5th International Professional Forum]. Sudak, 2019, URL: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2019/disk/013.pdf> (accessed: 12.03.2020). (In Russian).
6. Eremenko T. V. The Concept of Students' Academic Ethos as a Means of Pedagogical Reality Creation at a Modern University. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)* [Alma Mater (Bulletin of Higher School)]. 2019, no. 5, pp. 10–14. (In Russian).
7. Zimbuli A. E. Ethical Expertise as the Subject of Ethical Conceptualization. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Bulletin of Russian State University named for A. I. Herzen]. 2008, no. 72, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskaya-ekspertiza-kak-predmet-eticheskogo-osmysleniya> (accessed: 12.03.2020). (In Russian).
8. Kulakova E. V. *Informacionnoe povedenie specialistov: sushhnost' i puti izuchenija* [Information-related Specialists' Behavior: the Essence and Ways of Learning]. St. Petersburg, 2000, 20 p. (In Russian).
9. Martishina N. V. The Representation of R. Merton's Scientific Ethical Imperatives in Modern Students (at the Example of Information-related Activities). *Antropocentricheskie nauki: innovacionnyj vzgljad na obrazovanie i razvitie lichnosti: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Anthropocentric Sciences: Innovation Views on Education and Personality Development: Proceedings of the 9th International Research-Practice Conference]. Voronezh, 2019, pp. 94–98. (In Russian).
10. Kondrashov V. A., Chekalov D. A., Koporulina V. P. (ed.) *Novejshij filosofskij slovar'* [Modern Philosophical Dictionary]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2008, URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/ (accessed: 12.03.2020). (In Russian).
11. Smirnova A. R. On the Structure of Responsibility. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija "Filosofija. Psichologija. Pedagogika"* [Bulletin of Udmurt University. Philosophy. Psychology. Pedagogy series]. 2017, no. 4, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-otvetstvennosti> (accessed: 12.03.2020). (In Russian).

12. Timofejcheva V. A. Responsibility as a Systemic Personality Quality and its Essential Characteristics. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy series]. 2008, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-kak-sistemnoe-kachestvo-lichnosti-i-ee-suschnostnye-priznaki> (accessed: 12.03.2020). (In Russian).

13. Bertram G. T., Drinan P. Toward a Model of Academic Integrity Institutionalization: Informing Practice in Postsecondary Education. *Canadian Journal of Higher Education*. 2008, no. 38 (2), pp. 25–43.

14. Bretag T., Mahmud S., East J., Green M., James C., McGowan U., Partridge L., Walker R., Wallace M. Academic Integrity Standards: A Preliminary Analysis of the Academic Integrity Policies at Australian Universities. *Proceedings of AuQF 2011 Demonstrating Quality*. Melbourne, AuQF Publ., 2011, pp. 48–53.

15. The Fundamental Values of Academic Integrity. International Center for Academic Integrity. 2013. URL: <https://academicintegrity.org/fundamental-values> (accessed: 12.03.2020).

Information about the author

Yeremenko Tatyana Vadimovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of State and Municipal Management and Political Technologies at Ryazan State University named for S. A. Yesenin, honorary worker of higher professional education of the Russian Federation. E-mail: t.eremenko@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 13.03.2020.

Received 13.03.2020.

УДК 37.01

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.008

Л. П. Окулова

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ФОРМИРОВАНИЯ ЭРГОНОМИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье исследуется проблема формирования понятийного аппарата нового раздела педагогики — эргономики образования. Актуальность обуславливается необходимостью обеспечить комфортность и безопасность процесса обучения, что достижимо посредством формирования эргономической образовательной среды. Целью является теоретическое обоснование процесса формирования эргономической образовательной среды, обеспечивающей развитие личности и сохранение здоровья при наличии образовательного потенциала.

Рассматриваются разработки отечественными и зарубежными авторами терминологической структуры эргономической образовательной среды. В работе в качестве методологического выступает эргономический подход, а также применяется анализ и обобщение научных исследований по проблеме формирования эргономической образовательной среды в системе образования.

Исследуя формирование эргономической образовательной среды, мы выявляем, что данный феномен в педагогике не изучен. Лишь фрагментарно представлены положения педагогической эргономики как раздела педагогики. Нами сформулировано несколько понятий: «эргономическая образовательная среда», «эргономическая образовательная система», «эргономичность», «эргономическое образовательное пространство», «эргономизация». Раскрыта их сущностная характеристика и наполняемость, дана характеристика эргономической

компоненты образовательной среды, отмечены этапы, принципы, параметры, требования и показатели процесса формирования эргономической образовательной среды, а также указан компонентный состав технологии создания и применения комфортной среды в образовательном процессе.

Делается вывод, что при формировании эргономической образовательной среды на основе эргономического подхода учет учебной деятельности обучающихся и трудовой деятельности педагога обеспечит развитие личности и сохранение здоровья.

эргономическая образовательная среда; формирование; эргономическая образовательная система; эргономичность; эргономическое образовательное пространство; эргономическая экспертиза; понятийный аппарат

Введение. Система образования в XXI веке постоянно трансформируется в связи с качественно новыми изменениями, происходящими в социальной, политической, экономической жизнедеятельности социума, который основан по принципу «обучение всю жизнь». Изменяющиеся факторы и условия, которые динамично формируют новые виды учебных сред, способствуют активному включению субъектов образовательного процесса в процедуру появления специальной образовательной среды, обеспечивающей сохранение здоровья и развитие личности. Для нового поколения современная технологическая среда и виртуальная реальность становятся естественной средой обитания. Субъекты образовательного процесса третьего тысячелетия, используя знания эргономики, смогут обеспечить развитие личности и сохранение здоровья, что является приоритетным направлением в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», посредством оптимизации процесса учебной деятельности обучающегося и профессиональной деятельности педагога, систематизации трудовых функций и способности создания эргономической образовательной среды.

Современный процесс обучения, происходящий как в образовательной организации, так и за ее пределами, становится затруднительным без эргономического сопровождения. Комфортный и безопасный образовательный процесс возможен при формировании эргономической образовательной среды.

Методология исследования. Эргономика как научное направление широко представлено в таких областях науки, как техника, дизайн, психология, программирование, медицина, биология, физиология. Так, В. М. Мунипов, В. П. Зинченко описывают процессы проектирования технических устройств на основе законов эргономики. Л. А. Гращенко, В. В. Митяев анализируют элементы эргатической системы «человек — компьютер». В. Н. Андреев, Е. Е. Сугак используют эргономические параметры при проектировании юзабилити. В. Ф. Рунге, Ю. П. Манусевич воплощают идеи эргодизайна в проектировании быта, досуга, учебы современного человека.

Проблемы педагогики среды в начале XX века обосновали Л. С. Выготский, С. А. Каменев, А. Р. Лурия, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин и др. Категория образовательной среды исследуется в психолого-педагогических трудах Г. Ю. Беляева, Я. А. Коменского, П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, В. И. Слободчикова, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, В. А. Ясвина и др. Некоторые вопросы формирования образовательной среды представлены в работах А. Г. Абросимова, В. В. Давыдова, В. И. Загвязинского, И. Г. Захаровой, В. П. Зинченко, Г. В. Мухаметзяновой, А. М. Новикова, П. Г. Щедровицкого. Некоторые аспекты, раскрывающие общие положения педагогической эргономики, показаны в исследованиях Е. В. Ворониной, Г. М. Зараковского, В. К. Кучинская, В. Н. Наумчика, В. П. Нестеренко, Е. В. Рябовой, Р. С. Сафина, С. Ф. Сергеева. Особенности применения

эргономики с позиции безопасности и комфортности в образовании, раскрыты А. А. Крыловым, Е. А. Климовой, Б. Ф. Ломовым, В. С. Мерлин, В. М. Муниповым, В. Д. Паронджановым. Проблемы повышения работоспособности школьников с позиций физиолого-эргономических факторов изложены в работах Н. В. Алишева, М. В. Антроповой, А. С. Егорова и др.

Г. И. Кирилова и И. Ш. Мухаметзянов раскрывают эргономические условия создания и реализации информационно-образовательной среды. А. А. Криулина обосновывает макроэргономический подход в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Т. С. Назарова и Р. С. Сафин проектируют эргономические технологии обучения. Н. С. Алишев, Е. В. Воронина, Е. С. Полат освещают положения педагогической эргономики.

За рубежом проблемами применения эргономики в образовании занимаются С. Bennett, R. S. Bridger, T. J. Smith, A. Woodcock и некоторые другие. Так, L. Narasim и M. Moore анализируют воздействие дистанционного обучения на здоровье обучающегося.

Несмотря на востребованность субъектами образовательного процесса создания комфортных и безопасных условий обучения, проблема формирования эргономической образовательной среды сегодня не имеет систематической базы исследования. В результате обучающиеся и педагоги не могут воспользоваться образовательным потенциалом образовательного процесса, что подтверждает практическую актуальность исследования.

Результаты. С целью научного применения эргономики в педагогике рассмотрим терминологические понятия и педагогические возможности эргономики в современном образовательном процессе.

Приоритетность жизни и здоровья человека в системе образования обуславливает актуализацию в педагогике новых педагогических феноменов «эргономическая образовательная среда», «эргономическая образовательная система», «эргономичность», «эргономическое образовательное пространство», «эргономическая экспертиза».

При обращении к нормативно-законодательной базе обнаруживается, что до сих пор понятие «образовательная среда» не закреплено. Вместе с тем некоторые аспекты образовательной среды, условия ее создания и реализации встречаются в таких нормативных документах, как санитарно-эпидемиологические требования, строительные, пожарные, технические нормы, правила и т. д. Таким образом, образовательная среда как педагогический феномен указывает на необходимость системного анализа проблем развития и сохранения здоровья личности путем формирования такой среды, которая обеспечит комфорт и безопасность в новых условиях обучения. Эти условия достижимы на основе эргономического подхода, основными критериями которого являются доступность, результативность, эффективность, безопасность, комфортность (Okulova, 2020). Ввиду этого понятие «среда» приобретает новое эргономико-педагогическое содержание (сущностную характеристику), отражающее специфику функционирования психофизиологических особенностей и когнитивных функций организма личности. Анализируя векторную модель образовательной среды развития личности на основе комплементарности типов моделей, представленную В. А. Ясвиным, мы приходим к выводу, что в XXI веке «идейная среда» Я. Корчака с наличием в ней «нормального» типа обучающегося (по П. Ф. Лесгафту) и педагога-консультанта позволяют формировать новую среду (Ясвин, 2001).

Под образовательной средой мы понимаем совокупность созданных условий, обеспечивающих безопасность, комфорт и эффективность процесса обучения в целях развития личности и сохранения здоровья. Именно поэтому следует говорить о возникновении эргономической образовательной среды, активно проникающей в учебный процесс, в которой реализуют профессиональную деятельность педагоги и учебную деятельность обучающиеся (Наумчик, 2019). Эргономическая образовательная среда предоставляет субъектам образовательного процесса дополнительную эргономическую инфраструктуру, позволяющую интенсифицировать процесс обучения, повысить работоспособность и производительность труда субъектов образовательного процесса.

Основной целью эргономической образовательной среды является решение основных целей образования — повышение качества образования, развитие личности и сохранение здоровья обучающихся.

Формирование эргономической образовательной среды в образовательной организации — трудоемкий и многоаспектный процесс, включающий разработку и внедрение комплекса образовательных, человеческих, методических, кадровых, инфраструктурных, цифровых и прочих ресурсов; совокупность средств обучения, форм обучения, образовательных технологий, направленных на достижение удобства в процессе обучения. Так как основными объектами эргономической образовательной среды являются средства обучения, учебное оборудование, методические материалы, учебная инфраструктура, система управления педагогическим процессом, учебная среда, необходимо уметь управлять данным процессом и обладать соответствующими компетенциями.

Охарактеризуем признаки эргономической образовательной среды. Эргономичность позволяет отразить неразрывность человеческого фактора и факторов учебной среды. С помощью производительности достигается возможность получения успешного результата учебной деятельности обучающегося и профессиональной деятельности педагога. Интегрированность устраняет дублирование учебного материала и формирует целостную эргономическую образовательную систему взглядов у обучающихся в процессе обучения. Посредством адаптивности создаются психологические, физиологические, эстетические, антропометрические условия в образовательной организации, облегчающие приспособление субъектов образовательного процесса к средствам обучения и новой образовательной среде. Процесс приспособления, встраивания средств обучения к субъектам образовательного процесса происходит поэтапно, на основе профессиональной ориентации, профессиональной консультации, профессионального отбора, профессионального обучения. Работоспособность гарантирует соблюдение эргономических требований по режиму труда и отдыха субъектами образовательного процесса, рациональному расписанию, смене видов деятельности в процессе обучения, оптимальной организации рабочих мест и окружающего образовательного пространства. К основным компонентам эргономической образовательной среды отнесем физическое, учебное, моторное, цифровое пространство, а также их обустройство в образовательной организации и за ее пределами.

Поэтапный процесс формирования эргономической образовательной среды следует начинать с оценки качества образования на основе структурированного наблюдения, включающего изучение предметно-пространственной среды обучения и основанного на взаимодействии между субъектами образовательного процесса с целью повышения успеваемости обучающихся и реализации принципа обучение

через всю жизнь, распределения учебного времени на виды учебной и трудовой деятельности, создания условий для комфортного пребывания, активного времяпрепровождения обучающихся. Затем производится оценка дизайна и архитектуры имеющейся учебной инфраструктуры, образовательной среды. Данный анализ нацелен на изучение факторов, влияющих на учебный процесс, а именно естественности среды (освещенность, шум, темп и т. д.), персонализации среды (выбор, гибкость, удобство и т. д.), уровня стимуляции и мотивации (сложность среды, цвет, сенсорные качества и т. д.). Далее осуществляется оценка взаимосвязи между средой и обучением, влияния физической, учебной среды на качество образовательных результатов. Параметрами оценки выступают физическая и учебная среды, эффективность обучения, сетевое взаимодействие, эмоционально-психологический комфорт. С учетом требований проектов «умная школа», «умный вуз» инспектируются семь параметров проектирования (дизайн): свет, температура, качество воздуха, персонализация, адаптивность, сложность, цвет. После этого для создания устойчивых социальных партнерских отношений между образовательными организациями происходит оценка развития образовательной среды в рамках сетевого взаимодействия как главного центра. Сетевое взаимодействие определяется своеобразным многофункциональным пространством, предоставляющим услуги основного, дополнительного, консультативного образования и базы прототипирования и наделенным учебными средствами, ресурсами и оборудованием, кадрами, навигацией, сопровождением в целях формирования образца эргономической образовательной среды. Завершается данный процесс оценкой создания эргономической образовательной среды. Оценка основана:

- на стимулировании когнитивных, регулятивных, коммуникативных способностей и навыков обучающихся;
- ориентировании образовательного пространства на универсальность, персонализированность, развитие личности и сохранение здоровья;
- создании и использовании модульной учебной мебели и планировочных решений учебных помещений для проведения и организации работы индивидуально, в парах, группах, команде и т. д.;
- формировании научного кластера, объединяющего в единый блок учебные помещения одного профиля и направления для проведения метапредметного исследования;
- использовании пространства всей образовательной организации для создания учебного места, обеспечивающего индивидуальное, групповое, поточное обучение.

Эргономическая образовательная среда представляет собой комфортную, безопасную, эффективную среду, в которой посредством комплекса системообразующих компонентов создается особая образовательная атмосфера для сохранения здоровья и развития личности субъектов образовательного процесса. К параметрам эргономической образовательной среды мы относим трансформируемость, доступность, функциональность, безопасность, эффективность, комфортность.

Основными эргономико-педагогическими требованиями являются научность, доступность обучения, обеспечение наглядности, системность, комплексность, последовательность, адаптивность, визуализация, интерактивность обучения. Принципами эргономической образовательной среды будем считать системность, комплексность, интегративность, насыщенность, трансформацию, вариативность, творчество.

При формировании ресурсов и компонентов эргономической образовательной среды необходимо учитывать учебную деятельность обучающихся и трудовую деятельность педагогов по следующим признакам, которые можно назвать эргономико-педагогическим «миксом»: место, время, пространство, качество, среда обучения, основные субъекты образовательного процесса.

Внедрение эргономической образовательной среды будет способствовать реализации таких видов деятельности, как планирование образовательного процесса, размещение и хранение материалов, ресурсов, фиксацию хода образовательного процесса, результатов освоения учебного материала в соответствии с ФГОС, «автономное взаимодействие, учение» основных субъектов образовательного процесса, управление образовательной деятельностью сетевого взаимодействия. Процесс сетевого взаимодействия позволит объединить ресурсы и потоки всех образовательных организаций муниципалитета, региона и страны, обладающих различной инфраструктурой, средствами обучения при формировании эргономической образовательной среды.

Под формированием эргономической образовательной среды мы понимаем поэтапную педагогическую деятельность по оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса в эргономической образовательной системе, направленной на повышение качества обучения, сохранение здоровья и развитие личности обучающихся. Спецификой формирования эргономической образовательной среды является процесс приспособления личности обучающегося к средствам обучения и учебной среде. Для этого целесообразно осуществлять приспособление и преобразование на основе когнитивных функций и психофизиологических особенностей организма, автоматических навыков, срабатывающих на подсознательном уровне, последовательной цепочки действий, взаимосвязей и взаимодействий между субъектами образовательного процесса. Процесс формирования эргономической образовательной среды открывает важность готовности педагогов к использованию методов и способов эргономического подхода, использованию новых средств обучения в создании комфортных, безопасных и эффективных условий обучения для развития личности и сохранения здоровья в эргономической образовательной системе (Ульянова, 2019).

Процесс проектирования трудовой профессиональной деятельности педагога и учебной деятельности обучающегося происходит в эргономической образовательной системе «субъекты образовательного процесса — средство обучения — учебная среда».

Эргономическая образовательная система — совокупность взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, образующих эргономическую образовательную среду (Окулова, 2019). К структурным компонентам эргономической системы относят учебную среду, средства обучения, субъектов образовательного процесса. К функциональным компонентам эргономической системы принадлежат антропометрические, физиологические, психологические, психофизиологические, гигиенические свойства субъектов образовательного процесса. Практическая ценность эргономической образовательной системы заключается в разработке педагогом регуляторов практического создания комфортной и безопасной среды обучения.

Личность педагога как профессионала с позиций эргономического подхода характеризуется такими интегрированными понятиями, как эргономическая культура, компетентность, потенциал, мышление.

Эргономическая компетентность педагога позволит создать эргономическую образовательную среду для безопасной, комфортной и эффективной учебной деятельности, соответствующей потребностям, запросам субъектов образовательного процесса.

Выделяют пять эргономических показателей, формирующих эргономическую образовательную среду. Антропометрический показатель раскрывает назначение рациональности рабочей зоны, соответствие параметров учебного оборудования. Гигиенический показатель отражает требуемый минимум для создания комфортного и удобного процесса обучения в рамках освещенности, микроклимата учебных помещений и т. п. Физиологический показатель доводит данные до соответствия технических средств обучения мышечной силе. Психофизиологический показатель оценивает особенности зрительного восприятия, слухового и осязательного анализаторов субъектов образовательного процесса. Психологический показатель учитывает такие когнитивные функции и возможности организма, как особенности восприятия, внимания, памяти, речи субъектов образовательного процесса.

Эргономическая компонента включает организацию образовательного пространства в соответствии с требованиями ФГОС, средств обучения электронного образования, использования их с учетом особенностей применения у разных возрастных групп и различного уровня личного здоровья обучающихся; организации обучения с учетом физиологически и психологически обоснованного расписания занятий вне образовательной организации, формирования у обучающихся навыков организации безопасного рабочего места образовательной организации, эргономической образовательной среды и т. д.

Эргономическая экспертиза в системе образования позволяет определить соответствие эргономическим требованиям достигнутых значений показателей качества эргономической образовательной системы «субъекты образовательного процесса (обучающийся, педагог) — средство обучения — учебная среда» или ее компонентов. Эргономическая экспертиза в образовательной организации — комплекс научно-технических и организационно-методических мероприятий по оценке выполнения в документах и в эргономической образовательной системе эргономических требований, а также по разработке рекомендаций для устранения отступлений от этих требований.

Под эргономичностью понимают свойство техники изменять эффективность трудовой деятельности в зависимости от степени ее соответствия физическим, биологическим и психическим свойствам человека.

Технология создания и применения комфортной среды в образовании включает компонентный состав, представленный следующими уровнями:

- методический (комплекс эргономических требований к организации среды, деятельности субъектов образовательного процесса);
- эргономический (проектирование интерьера, рабочего места, рабочей зоны субъектов образовательного процесса, комплексов средств обучения, учебного оборудования и т. д.);
- организационный (реализация комфортной среды, самостоятельная творческая деятельность субъектов образовательного процесса в любое время и в любом месте);
- интеграционный (создание сетевого взаимодействия в системе «школа — вуз» между образовательными организациями, унификация и систематизация средств обучения и ресурсов в виде единой эргономической образовательной среды).

К эргономико-педагогическим требованиям формирования эргономической образовательной среды относятся:

- учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, различные типы организации их нервной деятельности, типы мышления, закономерности восстановления умственно-интеллектуальной и эмоциональной работоспособности;

– обеспечение повышенного уровня мотивации обучения, положительных стимулов при взаимодействии обучаемого с эргономической образовательной системой «субъекты образовательного процесса (педагог, обучающийся) — средство обучения — учебная среда»;

– установление требований к визуализации.

Осмысление сущности и роли эргономической образовательной системы позволило ввести новый термин — эргономическое образовательное пространство. Это модель глобального эргономического пространства, складывающегося в современной системе образования. Развитие эргономического образовательного пространства влечет за собой повышение эргономико-педагогических требований к эргономической культуре субъектов образовательного процесса.

Выстраиваемый нами понятийный аппарат формирования эргономической образовательной среды, в процессе создания которого мы исходили из необходимости рассмотрения самого феномена эргономической образовательной среды как системы, как деятельности педагога, как образовательного процесса, включает:

– эргономическую образовательную систему (как система);

– профессиональную деятельность, сущностную характеристику, структура трудовой деятельности педагога, профессиограмму педагогической деятельности (как деятельность педагога);

– процесс, структуру учебного процесса, педагогический процесс (как образовательный процесс).

Заключение. Эргономическая образовательная среда — составляющая будущей цифровой образовательной экосистемы, которая идет на смену образованию индустриальной эпохи. Эргономическая образовательная среда представляет собой совокупность условий, обеспечивающих учебную деятельность обучающихся и трудовую деятельность педагога, а также эргономическое взаимодействие с ресурсами на основе эргономического подхода, ориентированного на развитие личности и сохранение ее здоровья. Сама по себе образовательная среда не повысит результативность учебного процесса. Необходимо самим субъектам образовательного процесса научиться использовать эргономическую образовательную среду по назначению.

Список использованной литературы и источников

1. Наумчик В. Н. Эргономика как социально-педагогическая особенность трудовой деятельности современного педагога // Проблемы современного образования. — 2019. — № 5. — С. 108–113.
2. Окулова Л. П. Формирование эргономической образовательной среды в системе «школа — вуз»: моногр. — Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2019. — 224 с.
3. Ульянова И. В. Педагогическая эргономика в системе научного знания // Проблемы современного образования. — 2019. — № 5. — С. 102–117.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
5. Okulova L. P. An Ergonomic Approach to Higher Education of Psychology and Pedagogy Students // *Espacios*. — 2020. — Vol. 41, N 2. — Pp. 13–15.

Сведения об авторе

Окулова Лариса Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социальных технологий филиала ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» в г. Воткинске. E-mail: lokulova@ya.ru (Воткинск).

CREATING ERGONOMIC LEARNING ENVIRONMENT: THE CONCEPTUAL APPARATUS

The article investigates the issue of creating the conceptual apparatus of a new branch of pedagogy, namely educational ergonomics. The relevance of the research is accounted for by the necessity to ensure comfortable and safe education, which can only be achieved through an ergonomic educational environment. The aim of the research is to provide a theoretical substantiation of the necessity to create an ergonomic educational environment which ensures learners' harmonious development and health preservation coupled with learners' educational potential. The article investigates Russian and foreign scholars' works devoted to the investigation of terminology related to educational ergonomics.

Having researched the formation of ergonomic educational environments, we can maintain that the phenomenon is largely underinvestigated. Pedagogical ergonomics is only treated as a branch of pedagogy. We have formulated a number of notions such as ergonomic educational environment, ergonomic educational system, ergonomics, ergonomic learning space, ergonomization. The article characterizes the essence and the content of the notions, characterizes the ergonomic components of educational environments, speaks about the stages, principles, parameters, requirements and indices of the process of ergonomic educational environment formation. It also discusses the components of the technology of creating a comfortable learning environment.

The author concludes that when an ergonomic educational environment is created, the analysis of teachers' and learners' academic activities can ensure both personality development and health preservation.

ergonomic educational environment; creation; ergonomic educational system; ergonomics; ergonomic educational space; ergonomic expertise; conceptual apparatus

References

1. Naumchik V. N. Ergonomics as a Social and Pedagogical Peculiarity of Modern Teachers' Professional Activities. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Issues of Modern Education]. 2019, no. 5, pp. 108–113. (In Russian).
2. Okulova L. P. *Formirovanie jergonomicheskoy obrazovatel'noj sredy v sisteme "shkola — vuz"* [The Formation of Ergonomic Educational Environment in the School-University System]. Izhevsk, Udmurt State University Publ., 2019, 224 p. (In Russian).
3. Ul'janova I. V. *Pedagogicheskaja jergonomika v sisteme nauchnogo znaniya // Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Pedagogical Ergonomics in the System of Scientific Knowledge]. 2019, no. 5, pp. 102–117. (In Russian).
4. Jasvin V. A. *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational Environment: from Modeling to Projecting]. Moscow, Sense Publ., 2001, 365 p. (In Russian).
5. Okulova L. P. An Ergonomic Approach to Higher Education of Psychology and Pedagogy Students. *Espacios*, 2020. vol. 41, no 2, pp. 13–15.

Information about the author

Okulova Larisa Petrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Social Technologies at Udmurt State University, the city of Votkinsk. E-mail: lokulova@ya.ru (Votkinsk).

*Поступила в редакцию 18.02.2020.
Received 18.02.2020.*

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ (ВОЖАТЫХ)
К УПРАВЛЕНИЮ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается актуальная проблема развития педагогической готовности будущих специалистов (вожатых) к управлению детским коллективом в условиях оздоровительного летнего лагеря, выявляются существующие противоречия исследуемой проблемы в теории и практике дополнительного образования.

Цель исследования выражена в поиске эффективных педагогических условий развития педагогической готовности будущих вожатых в вузе; теоретические методы исследования представлены результатами анализа научно-педагогической литературы, ее изучения и обобщения; практические — анкетирования, бесед, педагогическим экспериментом.

Содержание исследования доказывает гипотезу об эффективности развития готовности будущих вожатых в выявленных педагогических условиях, раскрывает уточненное понятие «педагогическая готовность будущего вожатого к управлению детским коллективом».

Научная новизна заключается в выявленных педагогических условиях подготовки будущего вожатого в вузе (обновление содержания учебных курсов по подготовке в контексте практико-ориентированной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря; создание информационно-образовательного пространства, внедрение современных интерактивных, мультимедийных технологий в подготовку). Практическая значимость состоит в универсальности предлагаемых условий для повышения готовности вожатых в вузе и учреждениях дополнительного профессионального образования. В статье представлены научные подходы к исследуемой проблеме (Н. В. Кузьмина, Е. Н. Сепиашвили, А. Ф. Чернышова, С. А. Шмаков), раскрыто авторское содержательное наполнение понятия «педагогическая готовность вожатого к управлению детским коллективом» как совокупность когнитивного, креативно-деятельностного и ценностно-рефлексивного компонентов; анализируются результаты эксперимента по выявлению уровня готовности вожатых к педагогической деятельности на базе оздоровительного детского лагеря «Салют» (г. Москва), ФГБОУ «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», выявляющие высокую востребованность поиска эффективных способов формирования профессиональной готовности специалистов дополнительного образования; предлагаются перспективные направления развития будущих вожатых в вузе: включение в разработку содержания программ практик для будущих специалистов дополнительного образования практико-ориентированных курсов, расширение возможностей информационно-образовательного пространства вуза и системы дополнительного образования для повышения методического мастерства будущих вожатых.

педагогическая готовность специалистов (вожатых); ценностно-рефлексивный компонент; деятельностно-креативный компонент; когнитивный компонент; управление детским коллективом; оздоровительный летний лагерь; специфика работы в детских лагерях; педагогическая практика; студенческие педагогические отряды; система ценностей

Актуальность проблемы. Развитие профессиональной готовности будущих специалистов (вожатых) к управлению детским коллективом теории и практике дополнительного образования привлекает внимание не только родителей, детей и педагогической общественности, но и выходит на уровень государственной заботы и ответственности, что выражается в жесткой регламентации деятельности педагогического персонала в условиях внедрения государственных профессиональных стандартов «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)», утвержденных Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации в 2018 году. Актуальность данной проблемы обосновывается наметившимся кризисом в системе организации летнего отдыха и оздоровления детей, который связан с существующими нормативно-правовыми противоречиями определения статуса летних лагерей: с одной стороны, Закон РФ «Об образовании» (2012 год) придает им статус образовательно-оздоровительных учреждений, что, в свою очередь, требует внедрения процедуры лицензирования их как образовательных организаций, с другой стороны, «многолетняя практика функционирования детских лагерей в статусе досуговых организаций, основной целью которых было развлечение детей в каникулярное время, привела к тому, что целенаправленной деятельности по образованию и воспитанию детей в них не наблюдалось» (Бобылев, Петренко, 2019, с. 91). Кроме того, в 1990-х годах система детских лагерей начала постепенно разрушаться в условиях нестабильного социально-экономического состояния страны: финансирование существенно сократилось, подведомственные лагеря закрывались как непрофильные активы предприятий. К сожалению, включение широкой педагогической общественности в решение проблемы подготовки педагогических кадров к работе в условиях дополнительного образования, в частности в детских лагерях, стало осуществляться после серии несчастных случаев, произошедших в них по всей России, что инициировало передачу детских лагерей в ведомство Министерства просвещения Российской Федерации после соответствующих указов президента. Высокий интерес частных компаний к детским лагерям в последнее время объясняется, с одной стороны, тем, что их воспринимают как одну из сфер бизнеса и предпринимательской деятельности, с другой стороны, необходимостью государственного регулирования данной области, так как часто новыми организаторами детского отдыха ставились задачи по получению доходов без привлечения инвестиций, что стало пагубно влиять на качество отдыха детей. Новоявленные менеджеры детских лагерей ведущей деятельностью своих «предприятий» сделали досуговую деятельность, забывая о педагогической составляющей, вопросах патриотического воспитания, обучения, социализации и духовно-нравственного развития детей.

В условиях отсутствия четко разработанных нормативно-правовых и научно-педагогических основ деятельности детских оздоровительных учреждений, специальной подготовки работающего в них персонала проблема педагогической и методической готовности специалистов (вожатых) к управлению детским коллективом остается достаточно острой до сих пор. Это проявляется в том, что в педагогической практике работников детских лагерей сохраняются традиционные подходы и методы управления детьми, живущими в современном информационном обществе, что явно тормозит педагогическое воздействие на них. Государственный заказ по оздоровлению детей, их социализации, педагогической поддержке и реабилитации актуализирует необходимость обеспечения детских лаге-

рей в профессиональных кадрах, которые должны в короткий период пребывания детей в них (смена длится не более 21 дня) профессионально организовать работу разновозрастного детского коллектива. Специфика работы в детских лагерях чаще всего не привлекает профессиональных педагогов и учителей в виду круглосуточной занятости и высокой нагрузки, большой ответственности за жизнь и здоровье детей и низкой заработной платы, а потенциальные вожатые — энтузиасты — нередко имеют достаточно низкий уровень профессиональной подготовки, что, безусловно, создает сложности в организации качественной работы педагогического персонала детских оздоровительных лагерей. Выходом из данной ситуации может стать педагогическая практика студентов педагогических специальностей в детских лагерях, но в последнее время усиливается тенденция упразднения ее в вузах. Студенческие педагогические отряды частично помогают восполнить необходимые педагогические знания энтузиастам, желающим работать с детьми, но, к сожалению, их немногочисленный состав не всегда полностью восполняет высокую потребность детских лагерей в специалистах (вожатых), поэтому руководству приходится объединять в своем штате несколько педагогических отрядов из разных регионов РФ, что создает другую проблему — необходимость подготовки профессиональных работников детских лагерей по единой программе, адаптированной для конкретного лагеря с учетом работающих в них большого количества удаленных друг от друга студентов. Современным решением данной проблемы будет использование электронного информационно-образовательного пространства (дистанционное обучение и т. п.) для подготовки специалистов по организации детского отдыха.

Анализ состояния подготовки будущих специалистов детского оздоровительного лагеря в вузе выявляет следующие противоречия:

– между потребностью общества в профессионально подготовленных специалистах (вожатых) детских оздоровительных лагерей и недостаточным уровнем их подготовки в реальных педагогических условиях (в настоящее время, как правило, доминирует ситуация, когда данные обязанности возлагают на студентов, практикантов, специалистов без педагогической направленности и профиля подготовки — энтузиастов);

– между потребностью в высоком научно-методическом обеспечении процесса подготовки профессиональных педагогических кадров детских оздоровительных лагерей и недостаточным уровнем их методического обеспечения;

– между необходимостью применения новейших технологий и информационно-образовательного пространства при подготовке профессионального специалиста (вожатого) и недостаточным уровнем их использования в большинстве вузов.

Указанные противоречия выявляют ключевую проблему научного и практического исследования: каковы педагогические условия, необходимые для подготовки будущих специалистов, участвующих в организации деятельности детского коллектива (вожатых), детского оздоровительного лагеря в современных условиях?

Данная проблема определяет и **цель исследования** — выявить эффективные педагогические условия развития готовности будущих специалистов (вожатых) к управлению детским коллективом в системе дополнительного образования на примере детского оздоровительного летнего лагеря.

Теоретические **методы исследования** представлены результатами анализа научно-педагогической литературы, ее изучения и обобщения; практические — анкетирования, бесед, педагогическим экспериментом.

Гипотеза исследования: развитие готовности будущих вожатых к управлению детским коллективом в условиях детского оздоровительного лагеря будет успешным, если выявить эффективные педагогические условия исследуемого процесса, уточнить понятие «педагогическая готовность будущего специалиста (вожатого)» в совокупности когнитивного, креативно-деятельностного и ценностно-рефлексивного компонентов.

Основные результаты. Анализ научно-педагогических источников по проблеме развития профессионально-педагогической готовности вожатых к управлению детским коллективом в условиях оздоровительного лагеря показывает недостаточность ее методической разработанности в аспекте выявления эффективных механизмов развития профессионализма специалистов дополнительного образования. В существующем научно-педагогическом опыте ряд исследователей выделяют специфику управления детским коллективом в условиях детских лагерей: «... краткосрочный временной характер смены и ее насыщенность мероприятиями разного характера; непостоянство педагогического коллектива и небольшой опыт его работы в детском оздоровительном лагере» (Сепиашвили, 2014, с. 91–92); ее основной социально-педагогический смысл функционирования, где «дети развиваются в познавательной, предметно-практической, духовной, художественной деятельности, а также в условиях свободного выбора индивидуальных или групповых форм активности» (Юриков, 1998, с. 73), обеспечивающих их целенаправленное «социальное развитие» (Волгунов, 2009, с. 17). Согласно идеям Е. Н. Сепиашвили, на современном этапе вожатый, работая в детском оздоровительном лагере, должен уметь осуществлять эффективное управление детским коллективом, принимая во внимание основные цели детского лагеря — развитие, оздоровление и организация отдыха детей. Именно поэтому вожатый — работник, умеющий при помощи управленческих и лидерских качеств плодотворно работать с детским коллективом, «знающий различные современные подходы к организации отдыха детей, владеющий основными технологиями и знаниями психолого-педагогической деятельности и умеющий активно применять все это на практике» (Сепиашвили, 2014, с. 92).

А. Ф. Чернышова в своих трудах описывает процесс подготовки кадров для работы в детском лагере в различных педагогических коллективах и говорит о вожатом как о неповторимой личности со своим индивидуальным жизненным опытом, «активном творце своей жизни, расценивающим любое препятствие как некий вызов к самому себе, что, безусловно, должно побуждать к действиям» (Чернышова, с. 100). С. А. Шмаков выделяет такие способности профессиональной компетентности вожатого, как «умение проектировать деятельность детей и перспективы развития детского коллектива, анализировать деятельность отряда, составлять перспективные планы работы детей, знать и применять на практике основы педагогики и психологии, быть осведомленным в отношении государственной политики в области образования, владеть знаниями основных нормативных и регламентирующих документов и законодательных актов в области образования, принципов деятельности молодежных коллективов и организаций, закономерностей развития временного детского коллектива, знание возможностей системы самоуправления и применение их на практике, повсеместное использование различных видов игровой деятельности» (Шмаков, 2000, с. 40).

Н. В. Кузьмина в своих трудах выделяет пять основных видов деятельности вожатого: коммуникативную, которая выражается во взаимодействии с ребенком, отрядом, другими отрядами, напарниками, другими вожатыми, администрацией лагеря, родителями детей; конструктивную (ежедневный отбор мероприятий и планирование работы на всю смену в целом, проектирование с последующим проведением социально значимых действий, прогнозированием результатов воспитательной деятельности); контрольную (ведение отчетов, заполнение дневников и специальных журналов о состоянии здоровья ребенка, работе своего отряда и отдельных ребят, самоанализ и рефлексия); организаторскую (в деятельности отряда, формирования правильного отношения воспитанников к любому виду деятельности, рационализации деятельности); методическую (правильно использовать методическую литературу, создавать личную методическую базу, правильно организовывать воспитательные дела) (Кузьмина, 2001, с. 88).

Таким образом, будущий специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый), представляет собой педагога, обладающего знаниями, умениями и навыками в области педагогики с учетом специфики работы в детском оздоровительном лагере, которые можно представить совокупностью компонентов: когнитивного, деятельностно-креативного и ценностно-рефлексивного. Каждый из этих компонентов может быть представлен следующими показателями:

– *ценностно-рефлексивный компонент* — система ценностей обучаемых по отношению к социально значимым явлениям (семья, здоровый образ жизни, Родина, друзья и т. д.); осмысленное критическое отношение к педагогическому процессу, к результатам собственной деятельности, к организации деятельности коллектива;

– *деятельностно-креативный компонент* — совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для реализации педагогической деятельности в детском лагере, позволяющих реализовать свой потенциал как лидера детского коллектива; готовность будущего вожатого к творческой деятельности, к преобразованию, изменению (развитию в новых сложных синтезах сообразно собственной индивидуальности и особенностям детского коллектива) в процессе организации детского досуга;

– *когнитивный компонент* — знание основ психолого-педагогических наук как инструмент решения ситуативных и экстренных педагогических задач в условиях круглосуточного пребывания детей в оздоровительном лагере; знание основ коммуникации с учетом особенностей работы в детском оздоровительном лагере (вмешательство родителей, межличностные отношения с другими сотрудниками детского лагеря, администрацией, детьми вне зависимости от их пола и возраста).

В педагогическом эксперименте по выявлению уровня готовности будущих вожатых к управлению детским коллективом принимали участие специалисты педагогического детского оздоровительного лагеря «Салют» (г. Москва), студенты ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» педагогического отряда «Синяя птица» (более 100 человек).

Анализ результатов констатирующего педагогического эксперимента подтвердил наличие проблемы сформированности необходимого профессионального уровня каждого из выявленных компонентов его готовности к управлению детским коллективом (когнитивный, деятельностно-креативный, ценностно-рефлексивный). Наиболее низко был представлен ценностно-рефлексивный компонент, анализ результатов которого показал, что у вожатых недостаточно сформированы система ценностей по отношению к социально значимым явлениям

(семья, здоровый образ жизни, Родина, друзья, и т. д.) и осмысленное критическое отношение к педагогическому процессу, результатам собственной деятельности, организации деятельности коллектива. Например, анализ результатов анкетирования специалистов (будущих вожатых) показал, что лишь 11 % обследуемых выразили согласие на размещение государственной символики Российской Федерации в отрядном уголке; 18 % респондентов считают, что достаточно исполнения гимна и поднятия государственного флага на утренней линейке для формирования гражданской позиции детей; большинство предпочли отказаться от государственной символики при работе в детском лагере. Кроме того, анализируя собственное поведение в общественном транспорте, 28 % респондентов признались, что редко уступают место старшим, 28 % опрошенных делают это от случая к случаю и 44 % — редко.

Таким образом, по показателю системы ценностей обучаемых по отношению к социально значимым явлениям (семья, здоровый образ жизни, Родина, друзья и т. д.) всего 19,5 % респондентов показали высокий уровень, 31 % — средний и 49,5 % — низкий.

Анализ показателя «осмысленное критическое отношение к педагогическому процессу, результатам собственной деятельности, организации деятельности коллектива» ценностно-рефлексивного компонента показал, что низкий и средний уровень его развития у обследуемых специалистов (вожатых) представлен примерно на одинаковом уровне (44 % и 36,5 % соответственно) и лишь 19,5 % показали высокий уровень его развития. Так, на вопрос о проведении рефлексии для выявления недочетов при организации мероприятий с целью их улучшения и дальнейшего проведения всего 23 % опрошенных выбрали вариант «попытаюсь узнать причины такого недовольства, чтобы впоследствии избежать ошибок», 10 % респондентов ответили, что «проведу это мероприятие с другой группой детей. Если им тоже не понравится — надо будет придумать что-то еще» и 67 % выбрали вариант с отказом от дальнейшего проведения подобного мероприятия без какого-либо анализа своей деятельности. Примечательно, что на прямой вопрос о периодическом проведении оценки собственной деятельности по десятибалльной шкале 63 % респондентов утверждали, что проводят самоанализ достаточно часто, 16 % — всегда и 21 % — никогда не проводят рефлексии собственной деятельности.

Данные исследования по показателям ценностно-рефлексивного компонента свидетельствуют о недостаточном уровне его развития и необходимости разработки эффективных педагогических условий для формирования такого компонента в условиях вуза и методической работы детского оздоровительного лагеря. Акцент на ценностно-рефлексивный компонент вполне объясним, так как ведущими принципами решения проблемы развития педагогической готовности будущих вожатых «становятся культурологический и аксиологический подходы, согласно которым целевым ориентиром развития образования является интегративный комплекс профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов, где второй выступает основой первого, определяющих в своей совокупности их универсальную способность профессионально проектировать и управлять инновационными процессами, обеспечивающими новое качество образования» (Петренко, 2018, с. 88).

Результаты анализа уровня сформированности деятельностно-креативного компонента показали примерно такую же ситуацию. Так, в ходе анкетирования всего 4 % респондентов ответили, что могут самостоятельно, без посторонней

помощи провести более 8 различных игровых форм и мероприятий для детей, 27 % опрошенных — от 4 до 7 различных мероприятий и 69 % респондентов — от 0 до 3 различных форм мероприятий в детском лагере. Готовность будущего вожатого к творческой деятельности, преобразованию, изменению (сообразно собственной индивидуальности и особенностям детского коллектива) процесса организации детского досуга выражена в основном средним и низким уровнем ее развития. Так, при ответе на вопрос о самостоятельной творческой деятельности 39 % респондентов предпочли использовать образцы работ из различных источников (книги, интернет) без правок и дополнений, 38 % опрошенных были готовы адаптировать уже существующие технологии, методы, сценарии и мероприятия под специфику своего детского коллектива и лишь 23 % респондентов готовы придумывать «с нуля» новые нестандартные виды деятельности для активизации творческих способностей детей.

Анализ уровня готовности будущих специалистов, участвующих в организации деятельности детского коллектива (вожатых) детского оздоровительного лагеря, к осуществлению профессиональной деятельности на момент начала их обучения показывает недостаточность знаний и умений, что актуализирует поиск эффективных педагогических условий для его повышения в инновационном пространстве современного образования.

Перспективы дальнейших исследований проблемы развития готовности будущих специалистов (вожатых) выявлены в результате анализа научно-теоретических подходов, реальной педагогической практики по исследуемой проблеме. Например, наиболее перспективными педагогическими условиями подготовки будущих специалистов, участвующих в организации деятельности детского коллектива являются обновление содержания учебных курсов по подготовке будущих специалистов (вожатых) по управлению детским коллективом в вузе с целью усиления практико-ориентированной направленности в контексте их деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря; создание информационно-образовательного пространства по развитию готовности будущих специалистов к управлению детским коллективом, внедрение современных, интерактивных, мультимедийных технологий в подготовку.

Педагогическое условие обновления содержания учебных курсов в вузе является важным при подготовке новых, современных специалистов детских досуговых учреждений. Методические разработки прошлого утрачивают свою практическую значимость с появлением новых интересов детей и подростков в век всеобщей цифровизации и информатизации; специалист, работающий в детском лагере, должен быть готов отвечать на вызовы и потребности современных детей, быть педагогически профессиональным и компетентным. Как утверждал Mohr, «инновация — это успешное приложение к данной ситуации новых средств и методов» (Mohr, 1969, с. 120), поэтому обновленное содержание, инновационные подходы к организации образовательного процесса относительно подготовки вожатых в вузе, несомненно, будут способствовать успешному развитию их педагогической компетентности. В последнее время наиболее популярными формами методического общения педагогов дополнительного образования становятся встречи, слеты, форумы для сотрудников детских лагерей, задачей которых является прежде всего обмен опытом — практическими материалами работы с детьми и подростками в условиях современного детского коллектива. Необходимо отметить, что работа педагога

с детьми и подростками в условиях школы как места временного пребывания ребят отличается от той деятельности, которую выполняют педагоги детских оздоровительных летних лагерей, где дети пребывают круглосуточно. Персоналу лагеря необходимо выполнять определенные действия по решению конкретных практических задач, как деятельность-креативного, так и хозяйственно-бытового уровня. Смена интересов, увлечений детей и подростков в информационную эпоху, появление новой компьютерной техники, деятельностных технологий и методик проведения занятий, игр и мероприятий требуют от современных вожатых нового уровня педагогических знаний и умений, чтобы эффективно выполнять свою миссию воспитания, развития и образования детей в учреждениях детского отдыха.

И. М. Салпыкова и Р. М. Ахмадуллина дают определение понятию «вожатый» как проводника новых идей и инициатив и отмечают необходимость внедрения практико-ориентированных программ подготовки современного специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива. Кроме того, они формулируют основные принципы программы для подготовки таких педагогических кадров, среди которых «преобладание практико-ориентированных форм и методов обучения; сочетание индивидуального и личностно ориентированного подходов к процессу профессиональной подготовки будущих вожатых; использование творческого подхода в организации образовательного процесса; принцип проблемности, побуждающий обучающихся к самостоятельному поиску знаний и наиболее эффективных путей для их решения; принцип технологичности, предполагающий овладение конкретными алгоритмами деятельности вожатого; принцип единства развития и саморазвития в процессе профессиональной подготовки» (Салпыкова, Ахмадуллина, 2016, с. 15).

Все отмеченное предполагает повышение уровня готовности специалистов, участвующих в организации деятельности детского коллектива (детского оздоровительного лагеря) в соответствии с новыми требованиями профессионального стандарта и ФГОС через повышение уровня когнитивного, деятельностно-креативного и ценностно-рефлексивного компонентов у педагога, а именно знание основ психолого-педагогических наук как инструмента решения ситуативных и экстренных педагогических задач в условиях круглосуточного пребывания детей в оздоровительном лагере, основ коммуникации с учетом особенностей работы в нем (вмешательство родителей, межличностные отношения с другими сотрудниками детского лагеря, администрацией, детьми вне зависимости от их пола и возраста), обладание совокупностью знаний, умений, навыков, необходимых для реализации педагогической деятельности в детском лагере и позволяющих реализовать свой потенциал как лидера детского коллектива; формирование системы ценностей обучаемых по отношению к социально значимым явлениям (семья, здоровый образ жизни, Родина, друзья и т. д.); осмысленное критическое отношение к педагогическому процессу и результатам собственной деятельности, организации деятельности коллектива. Кроме того, использование информационно-образовательного пространства для подготовки специалистов (вожатых) детских лагерей позволит проводить обучение студентов вуза удаленно, по общим, относящимся к специфике данного учебного заведения программам и методикам, что, с одной стороны, сократит трудовые ресурсные затраты на сам процесс обучения (одновременно в подготовке вожатых смогут участвовать студенты отдаленных друг от друга образовательных организаций), с другой стороны, даст возможность интерактивно оценить уровень подготовки каждого студента.

Информационно-образовательное пространство поможет решить задачу пополнения методической базы конкретными практическими ситуациями, с которыми работающие специалисты (вожатые) столкнулись в той или иной степени в процессе работы, что совместно с квалифицированной оценкой и рекомендациями опытных специалистов или преподавателей поможет в обучении будущих педагогов.

Вывод. Таким образом, обновление содержания образования, использование информационно-образовательного пространства при развитии готовности специалистов (вожатых) к управлению детским коллективом в условиях оздоровительного детского лагеря не только целесообразно, но и необходимо в современных условиях. «Эффективными механизмами управления должны стать не только профессиональные практические рекомендации по реализации управленческих функций, методов и форм организации деятельности... но и поиск новых знаний в профессии путем самообразования и саморазвития в непосредственной связи с практикой и накоплением позитивного опыта, что, несомненно, будет способствовать успешному управлению» (Петренко, 2018, с. 158) детским коллективом.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Бобылев А. С., Петренко А. А. Проблема подготовки специалистов (вожатых) детских оздоровительных учреждений в вузе // Наука сегодня: теоретические и практические аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Вологда : Маркер, 2019. — С. 90–92.
2. Волгунов В. В. Организация детского отдыха в оздоровительном лагере: социально-педагогический аспект // Общая и социальная педагогика. — 2009. — С. 16–19.
3. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: моногр. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалиста, 2001. — 144 с.
4. Петренко А. А. Проблема формирования ценностно-смысловых ориентиров в деятельности руководителей образовательных систем // Нравственное воспитание в современном мире : психологический и педагогический аспект : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Уфа : Омега Сайнс, 2018. — С. 86–89.
5. Петренко А. А., Юрасова Я. В. Управление персоналом в образовательной организации: проблемы и механизмы развития // Приоритетные направления развития науки и образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Чебоксары : Интерактив плюс, 2018. — С. 155–158.
6. Салпыкова И. М., Ахмадуллина Р. М. Дополнительная образовательная программа курсов «Педагогическое мастерство вожатых». — Казань : Казан. (Приволж.) федер. ун-т, 2016. — 22 с.
7. Сепиашвили Е. Н. Педагогический менеджмент в контексте работы вожатого в детском оздоровительном лагере // Историческая и социально-образовательная мысль. — Краснодар, 2014. — № 1 (23). — С. 91–94. — URL : https://www.elibrary.ru/publisher_titles.asp?publishid=8479 (дата обращения: 02.03.2020).
8. Чернышова А. Ф. Подготовка будущих вожатых и воспитателей педагогического отряда к работе в детском учреждении оздоровления и отдыха // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2014. — № 1 (33). — С. 97–101.
9. Шмаков С. А. Педагогическое табу, или чего нельзя делать вожатым и воспитателям // Проблемы школьного воспитания. — 2000. — № 2. — С. 40.
10. Юриков А. А. Роль общения в развитии детей в лагере // Новые ценности образования: философия и педагогика каникул. — М. : Инноватор, 1998. — Вып. 8. — С. 73.
11. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations // American Political Science Review. — 1969. — N 63. — Pp. 111–126.

Сведения об авторе

Петренко Антонина Анатольевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Отличник народного просвещения. E-mail: petr-antonina1@yandex.ru (Рязань).

A. A. Petrenko

**ENSURING NOVICE SPECIALISTS' (SCOUTMASTERS')
PEDAGOGICAL READINESS TO CHILDREN TEAM MANAGEMENT:
THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION**

The article treats a relevant issue of ensuring novice specialists' (scoutmasters') readiness to the management of children teams in the conditions of recreation summer camps. The article analyzes the contradictions of this theoretical and practical issue of extracurricular education.

The aim of the article is to search for effective conditions of developing novice scoutmasters' professional readiness. Theoretical methods used by the author of the research include analysis and generalization of pedagogical works, practical methods include interviewing, polling, discussion and pedagogical experiments.

The article proves the hypothesis of ensuring efficient development of novice scoutmasters' readiness in the learning environment of higher education institutions. It analyzes the notion of novice scoutmasters' readiness to children team management.

The scientific novelty of the research consists in the fact that we have singled out pedagogical conditions that ensure novice scoutmasters' professional readiness formation in the learning environment of higher education institutions, the creation of information-based learning environment, the implementation of modern interactive, multimedia technologies in novice scoutmasters' training. The practical significance of the research consists in the universal character of the conditions in which novice scoutmaster should be trained in higher education institutions and in educational institutions of additional professional education.

The article presents a number of approaches to the investigated issue (N. V. Kuzmina, E. N. Sepiashvili, A. F. Chernyshova, S. A. Shmakov). The author defines the notion of novice scoutmasters' pedagogical readiness to children team management as a unity of cognitive, creative, active, value-related and reflexive components. The article analyzes the results of an experiment whose aim was to assess the level of novice scoutmasters' readiness to pedagogical activities at the "Salut" (Fireworks) recreational summer camp (Moscow) and at Ryazan State Pedagogical University named for S. A. Yesenin. The experiment highlighted an acute necessity to search for efficient methods of training novice specialists working in the sphere of additional education. The author speaks about some promising trends of novice scoutmasters' training at higher education institutions, such as training through practice-oriented courses, expanding the potential of information-based learning environment and expanding the potential of the system of additional education in order to improve novice scoutmasters' professional competencies.

specialists' (scoutmasters') pedagogical readiness; value-based and reflexive components; creative and active components; cognitive components; children team management; recreational summer camps; peculiarities of working in children camps; pedagogical internship; students' pedagogical teams; system of values

References

1. Bobylev A. S., Petrenko A. A. Preparing University Students to Work as Scoutmasters at Recreational Children Camps. *Nauka segodnja: teoreticheskie i prakticheskie aspekty: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Science Today: Theoretical and Applied Aspects: Proceedings of an International Research Conference]. Vologda. Marker Publ., 2019, pp. 90–92. (In Russian).
2. Volgunov V. V. The Organization of Children's Rest in Recreational Camps: Social and Pedagogical Aspects. *Obshhaja i social'naja pedagogika* [General and Social Pedagogy]. 2009, pp. 16–19. (In Russian).
3. Kuz'mina N. V. *Akmeologicheskaja teorija povyshenija kachestva podgotovki specialistov obrazovanija* [Acmeological Theory of Improving the Quality of Novice Teachers' Training]. Moscow, Research Center for Specialist Training Quality Issues Publ., 2001, 144 p. (In Russian).
4. Petrenko A. A. The Problem of the Formation of Value-related and Conceptual Guidelines for the Leaders of Educational Institutions. *Nravstvennoe vospitanie v sovremennom mire: psihologicheskij i pedagogicheskij aspekt: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Moral Education in the Modern World: Psychological and Pedagogical Aspects: Collected Articles of an International Research Conference]. Ufa, Omega-Science Publ., 2018, pp. 86–89. (In Russian).
5. Petrenko A. A., Jurasova Ja. V. Staff Management in an Educational Institution: Problems and Development Mechanisms. *Prioritetnye napravlenija razvitija nauki i obrazovanija: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Priority Trends in the Development of Science and Education: Proceedings of an International Research Conference]. Cheboksary, Interactive Plus Publ., 2018, pp. 155–158. (In Russian).
6. Salpykova I. M., Ahmadullina R. M. *Dopolnitel'naja obrazovatel'naja programma kursov "Pedagogicheskoe masterstvo vozhatyh"* [Additional Educational Curriculum "Scoutmasters' Art and Craft"]. Kazan, Kazan (Volga Region) Federal University Publ., 2016, 22 p. (In Russian).
7. Sepiashvili E. N. Pedagogical Management in the Context of Scoutmasters' Work in Recreational Children Camps. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'* [Historical and Social Educational Thought]. Krasnodar, 2014, no. 1 (23), pp. 91–94, URL: https://www.elibrary.ru/publisher_titles.asp?publishid=8479 (accessed: 02.03.2020). (In Russian).
8. Chernyshova A. F. Training Novice Scoutmasters and Mentors to work in Recreational Children Camps. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Vocational Education in Russia and Abroad]. 2014, no. 1 (33), pp. 97–101. (In Russian).
9. Shmakov S. A. Pedagogical Taboos, or What Scoutmasters and Mentors Should Never Do. *Problemy shkol'nogo vospitanija* [School Education Issues], 2000, no. 2, pp. 40. (In Russian).
10. Jurikov A. A. The Role of Communication in Children's Development at Children Camps. *Novye cennosti obrazovanija: filosofija i pedagogika kanikul* [New Values of Education: Philosophy and Pedagogy of Holidays] Moscow, Innovator Publ., 1998, iss. 8, pp. 73. (In Russian).
11. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations. *American Political Science Review*. 1969, no. 63, pp. 111–126.

Information about the author

Petrenko Antonina Anatolyevna — Doctor of Pedagogy Associate Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Educational Management at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: petr-antonina1@yandex.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 04.03.2020.

Received 04.03.2020.

**ПРОБЛЕМА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ВСЕОБУЧА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ РЯЗАНИ
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945)
(к 75-летию со дня Победы)**

Изучение деятельности общеобразовательной школы в период Великой Отечественной войны является актуальным, так как каждый последующий этап в развитии отечественной школы вбирает в себя все лучшее, что было накоплено в предыдущие. Однако в научной литературе нет обобщающих исследований о деятельности городских школ Рязани, в частности по осуществлению всеобуча в годы Великой Отечественной войны.

В ходе исследования применялись теоретические (анализ педагогических источников, архивных материалов) и статистические методы (количественный и качественный анализ).

В статье обобщен архивный материал, сделаны выводы, в оборот введена новая историко-педагогическая информация, что свидетельствует о теоретической значимости и элементах научной новизны проведенного исследования.

В данной статье показаны способы осуществления всеобуча, его сложности и достижения; вклад местных органов образования, педагогических коллективов и комсомольских организаций школ, родительской общественности, трудовых коллективов в решение этой проблемы. Выявлены причины отсева учащихся. Приведены качественные и количественные результаты.

Исследование показало, что, несмотря на сложности военного времени, наблюдалась положительная динамика охвата всех детей школьного возраста обучением.

Результаты исследования расширяют знание об особенностях осуществления всеобуча в городских школах Рязани в годы Великой Отечественной войны. Материал статьи может быть использован научными работниками, преподавателями, студентами при изучении истории педагогики и образования.

Великая Отечественная война; военное время; общеобразовательная школа; учитель; педагогический коллектив; всеобуч; отсев; комсомольская организация; родительская общественность; трудовой коллектив

Введение. На рубеже XX–XXI веков в отечественном педагогическом сознании постепенно начала осознаваться мысль о необходимости обращения к историческому опыту образования как ценностному ресурсу совершенствования, модернизации современного образования. Особый интерес представляет деятельность школы советской эпохи и одного из ее драматичных периодов — Великой Отечественной войны, важнейшей задачей которого было решение проблемы всеобуча, охвата всех детей школьного возраста обучением, поэтому в статье была поставлена цель — изучить, как решалась эта проблема, каковы особенности всеобуча в городских школах Рязани, сложности, достижения, ценность опыта.

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретические (изучение и анализ литературы, архивных источников по проблеме); ретроспективный анализ; сравнительно-сопоставительный анализ; обобщение теоретических положений; эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта на основе архивных материалов); статистические.

В статье использованы архивные материалы, которые ранее не публиковались. Они позволили сделать выводы, свидетельствующие об элементах научной новизны и теоретической значимости полученных результатов.

Обсуждение основных результатов. В довоенное время в нашей стране была развернута широкомасштабная работа по укреплению деятельности школы, совершенствованию учебно-воспитательного процесса, строительству новых школьных зданий, подготовке учителей, снабжению школ учебниками и методической литературой. В большинстве школ занятия проводились в одну смену. Наиболее значимые педагогические события периода 1930-х годов свидетельствуют о том большом внимании, которое советское правительство уделяло образованию, в частности деятельности общеобразовательной школы. Не идеализируя состояние школьного образования, отметим, что в довоенный период были приняты постановления, направленные на укрепление деятельности общеобразовательной школы и заложившие основы развития образования в период, следующий за войной. К ним относятся решения о начальной и средней школе, учебниках и режиме в начальной и средней школе, преподавании ряда предметов, создании сети школьных библиотек и изданиях литературы для них, преобразовании образцовых и опытно-показательных школ в нормальные (общеобразовательные) школы. В 1930 году было принято решение о введении всеобщего обязательного начального обучения (Щетинина, 2015). Параллельно осуществлялся план по введению обязательного семилетнего обучения в городах и рабочих поселках. К 1934 году в СССР повсеместно было введено начальное обучение, а в 1933–1937 годах — обязательное семилетнее обучение.

Великая Отечественная война нарушила мирную жизнь в нашей стране, внесла существенные изменения во все сферы общества, в том числе образование.

Несмотря на сложные условия военного времени, советское правительство принимало меры по дальнейшему развитию школы, вовлечению всех детей школьного возраста в обучение, повышению качества работы учителей и знаний учащихся. В некоторых регионах Закон о всеобщем обучении не выполнялся со ссылкой на особые условия военного времени. Такая позиция местных органов образования резко критиковалась. Например, в передовой статье газеты «Правда» от 24 марта 1942 года отмечалось, что никаких ссылок на военную обстановку быть не может. Народный комиссариат просвещения ставил задачу о полном осуществлении всеобщего обучения; запрещалось отвлекать учащихся в период обучения на какие-либо работы; вовлекать в школу всех детей, которые выбыли оттуда «случайно»; обеспечить им помощь через индивидуально-групповое обучение и дополнительные занятия (Константинов, 1948, с. 47).

Осуществление всеобщего обучения в городских школах Рязани приобрело особую значимость в период Великой Отечественной войны. Решение этой проблемы было связано с большими трудностями, особенно в первые годы. К концу 1941–1942 учебного года в Рязани числилось 11 школ, из них начальных, однокомплектных — 1, неполных средних — 4, средних — 6. В школах обучалось 7002 учащихся, из них выбыло и отселялось — 2792 (38,7) учащихся. Основными причинами отсева были переезд родителей в другие города и сельскую местность, работа по дому, поступление учащихся на работу, отказ родителей посылать детей в школу и отсутствие обуви и одежды (Информационный отчет о работе школ гор. Рязани за 1941–42 уч. г., л. 1). Определенная часть детей просто не хотела учиться; некоторым детям приходилось выполнять домашнюю работу, в то время как родители трудились на фабриках, заводах, производя продукцию, необходимую для Красной Армии.

Во многих школах учащиеся-комсомольцы оставляли школу в связи с уходом в ряды Красной Армии. Например, в городской средней школе № 3 на первое октября 1942 года насчитывалось 36 комсомольцев, а к концу декабря — 17 человек (Отчет о работе 3 школы гор. Рязани за 1942–43 уч. г., л. 107).

В течение учебного года были перебои в учебных занятиях, например в средней школе № 2 дети не занимались пять дней по причине повреждения здания во время вражеского налета; в средней школе № 1 — при переезде из здания школы № 13 в школу № 15. До половины октября 1941 года посещаемость была нормальная, в период с 16 октября до первой половины декабря из-за эвакуации посещаемость резко снизилась. Были дни, когда в школу приходили 2-3 ученика.

В тот же период произошло слияние школ № 1 и 6; № 2 и 18; № 4 и 10; № 5, 11 и 17; № 7 и 16; № 13 и 14. В декабре 1941 года контингент детей в школах начал увеличиваться, так как часть детей возвращалась из эвакуации. Однако посещаемость несколько улучшилась только в период подготовки учащихся к экзаменам в 4-й четверти. Отдельным учителям удавалось добиться 100 % успеваемости при хорошей посещаемости учащихся, например, учителю школы № 13 Князевой и учителю школы № 1 Журавлёвой (Информационный отчет о работе школ гор. Рязани за 1941–42 уч. г., л. 7).

Даже в сложнейшие первые годы войны городские власти, отдел народного образования принимали меры предупреждения отсева. Так, городским отделом народного образования было выдано школам 1900 пар обуви, 3 пары валенок, 16 пар бурок. По заявлениям школ, нуждающимся учащимся выдавалось белье и одежда, денежная помощь, в первую очередь детям фронтовиков. Были взяты на патронат 11 детей, приняты в детские сады — 35 детей, в ясли — 14 детей, чтобы освободить школьников от необходимости оставаться дома с младшими братьями и сестрами. В ряду других мер можно отметить оказание помощи семьям в бытовых условиях через тимуровские команды.

В отношении родителей, которые не разрешали детям посещать школы и нарушали Закон о всеобуче, принимались административные меры: составление актов и передача их в городской отдел народного образования, городской совет, вызов родителей на заседания совета, что давало определенные положительные результаты. Так, в конце 1942/1943 учебного года в общеобразовательных городских школах числилось 6643 учащихся, из которых отсеялось и выбыло 1360 (20,5 %).

Несколько раз в месяц осуществлялся подворный обход, организация дополнительных занятий; велась пропаганда политического значения всеобуча в процессе беседы с родителями в домашних условиях и на родительских собраниях. В городских школах создавались бригады по всеобучу, в состав которых входили учителя, комсомольцы, пионеры, представители родительской ответственности; свою деятельность развернули и тимуровские команды (Информационный отчет о работе школ гор. Рязани за 1941–42 уч. г., л. 2).

Инновационной формой в деятельности городских школ по осуществлению всеобуча в первый год войны была организация летних классов для детей, которые по разным причинам не посещали школу, и для вновь прибывающих в город.

Проблема непосещения школы учащимися сохранялась и в последующие годы войны. Причинами этого явления становилась болезнь или смерть учащихся, например, в 1942/1943 учебном году — 130 человек. В этом же году дети фронтовиков получили возможность ходить в столовую, ежемесячно получать обеды

(1000 учащихся). Продолжалось оказание помощи учащимся в виде одежды и обуви: курток — 1792, летних курток — 80, брюк — 325, платьев — 181, юбок — 885, блузок — 537, ботинок — 1360 пар, чулок — 1600, валенок — 900 (Информационный отчет о работе школ гор. Рязани за 1941–42 уч. г., л. 37). Особенно не хватало обуви, и нередко из-за сырой погоды дети не посещали школу.

Пристальное внимание стало уделяться учету посещаемости занятий, каждый факт отсутствия на уроках по причине болезни должен был подтверждаться справкой от врача. Начинала оживляться деятельность комсомольских организаций, которые приглашали учащихся-прогульщиков на бюро комсомола, где с ними проводились беседы, выносились выговоры. Были организованы комсомольские бригады по всеобучу, которые посещали учащихся на дому и возвращали их в школы. Использовалась школьная печать как воспитательное средство, направленное на борьбу с прогулами и опозданиями. Так, комсомольцы школы № 3, которые имели отличные и хорошие отметки, помогали отстающим ученикам в усвоении программы учебных дисциплин. Например, ученица 10 класса Куршакова помогала Юньковой по алгебре; Панов-Черепову по геометрии (Отчет о работе 3 школы гор. Рязани за 1942–43 уч. г., л. 107).

Вопросам значения всеобуча уделялось внимание и в работе пионерских дружин школ; на пионерских сборах проводились беседы («Учеба необходима на фронте» и т. п.).

Проблема всеобуча постепенно решалась, но до конца в военное время решена не была по причинам, не всегда зависившим от школы, и основная из них — трудные материальные условия существования школы военного времени. Например, в конце третьей четверти 1943/1944 учебного года нерегулярно, с перерывами не посещали школу до 460 учащихся по причине отсутствия обуви (Информационный отчет за 1943–44 уч. г., л. 1, 1 об.).

В 1944/1945 учебном году городу было выделено достаточно средств для осуществления всеобуча. Однако, несмотря на своевременный учет детей школьного возраста, который осуществлялся силами учителей и занимал у них много времени, поставленная задача полностью не была выполнена. К концу 1944/1945 учебного года вне школы оставалось 7 % детей школьного возраста, поэтому Закон о всеобуче также полностью не соблюдался. Неудовлетворительно был решен и вопрос о раздельном обучении детей, которые проживали в Ямской слободке и Ленинском поселке: им приходилось пешком ходить в школу в центр города; в дождливую осень и холодные дни зимы они часто пропускали учебные занятия, так как одеждой и обувью обеспечивались недостаточно. В общей сложности в этом учебном году было выдано 10414 предметов одежды и обуви, но недостаток ощущался в кожаной обуви и пальто (470 пар обуви и 22 пальто) (Отчет Рязанского горно о работе школ гор. Рязани за 1944–45 уч. г., л. 1, 1 об.).

В годы войны посильную помощь общеобразовательным школам Рязани в осуществлении всеобуча оказывала родительская общественность и трудовые коллективы. За каждой школой были закреплены шефствующие предприятия. Так, родительский комитет мужской школы № 1 организовал три комиссии: по оказанию помощи детям фронтовиков; по борьбе с безнадзорностью и хозяйственную. Члены комиссии по оказанию помощи детям фронтовиков обследовали 12 семей. Нуждающимся оказали материальную помощь, обеспечили бельем и одеждой; создали фонд в 2000 рублей. Комиссия по ликвидации безнадзорности

обследовала четыре семьи, дети которых не обучались, и их вернули в школу. Члены хозяйственной комиссии помогали школе в подвозе дров. Директор спиртоводочного завода т. Сафронов обеспечил 5-ю мужскую школу 52 кубометрами дров; тов. Кантор оказал помощь этой же школе в приобретении электрических лампочек (Информационный отчет за 1943–44 уч. г., л. 13).

На открытых партийных собраниях шефствующих предприятий заслушивались доклады директоров школ по вопросу помощи школе со стороны общественности. Так, партийное собрание моторно-ремонтного завода по докладу директора 1-й мужской школы тов. Черепановой наметил ряд мероприятий:

– для упрочения связи завода со школой выделить от партийного комитета представителя для участия в работе педагогического совета школы;

– при заводе создать комиссию для учета всех детей школьного возраста рабочих и служащих завода; установить контроль за их учебой; выявить семьи, которые нуждаются в общественной помощи;

– практиковать вызов рабочих с сообщением о воспитании детей на заседания парткома, завкома и другие совещания; принимать меры общественного воздействия к тем родителям, которые безответственно относятся к воспитанию своих детей, не поддерживают связи со школой, учителями; брать на учет детей фронтовиков, сирот и эвакуированных; нуждающимся из них оказывать помощь из добровольных взносов работников завода (отчисление однодневного заработка) (Информационный отчет за 1943–44 уч. г., л. 14).

Партийная организация водного транспорта, заслушав доклад директора 4-й мужской школы тов. Полотебновой «О задачах общественности в помощи школе», приняла следующие решения:

– создать при партийном комитете комиссию для постоянного контроля за успеваемостью и дисциплиной школьников — детей работников водного транспорта;

– формировать материальный фонд из добровольных взносов и отчислений для детей фронтовиков;

– организовать в мастерских водников занятия производственно-технического кружка школьников; оказать помощь школе в работе музыкального кружка предоставлением инструментов (баян и др.);

– ежемесячно в обеденный перерыв проводить на рабочих собраниях лекции учителей по вопросам воспитания детей.

Аналогичные решения принимались шефствующими предприятиями и других школ (Информационный отчет за 1943–44 уч. г., л. 14).

Осуществление всеобуча в общеобразовательных школах Рязани не могло быть в полной мере обеспечено и по другим причинам. В разные периоды войны десять школ города были заняты под госпитали (№ 3, 16, 1, 7, 17, 13, 11, 3, 19) (Рязанская энциклопедия, С. 81–84). Для нормальной работы госпиталей необходимо было снабдить их необходимым оборудованием, поэтому школы освобождали от мебели, учебного оборудования, многое из которого было нередко утеряно или повреждено. В деятельности школы проявились такие объективные сложности, как нехватка школьных помещений, переезды из одного помещения в другое, учебные занятия в три смены, особенно в первые годы войны, недостаточная обеспеченность учебниками, учебными пособиями, письменными принадлежностями и, как отмечалось выше, одеждой и обувью. Так, в первые два года войны наглядные пособия и учебное оборудование совсем не приобретались. В большинстве

школ в военное время были недостаточно оборудованы физический и химический кабинеты. Не хватало либо вовсе не было химической посуды, реактивов; альбомов по истории, географических карт последних изданий, картин по развитию речи. В целом, как отмечается в отчетах о работе школ, школьный инвентарь был старый (Информационный отчет о работе школ гор. Рязани за 1941–42 уч. г., л. 3 об.). Учащиеся 1–10-го классов обеспечивались тетрадями только для письма в классе.

Даже в последний учебный военный год проблема обеспечения школ необходимым демонстрационным и другим оборудованием оставалась нерешенной. Так, инспектор Андрианова, которая посетила уроки физики учителя Александрина в средней школе № 3, отмечала: «...Демонстрациями уроки физики обеспечены слабо, несмотря на то, что т. Александрин — любитель показа явлений физики. Причина — неудовлетворительное состояние физического кабинета школы. Все приборы сложены в тесной комнатухе, и многие из них выведены из строя тем, что при переездах они хранились в неподходящих условиях, заржавели и поломались; у многих — распроданы важные части... украдены зеркала и стекло у эпидиаскопа, объектив проекционного фонаря и другое» (Отчет о работе 3 школы гор. Рязани за 1942–43 уч. г., л. 70 об.).

Санитарно-гигиеническое состояние школ тоже было не вполне удовлетворительным. При двух и трех сменных занятиях и пятиминутных переменах классы недостаточно проветривались, уборка проводилась поверхностно. Некоторые школы (№ 1, 2, 5, 9) убирали помещения и поддерживали необходимую чистоту; санитарно-гигиеническое состояние других школ (№ 12, 13) оставалось неудовлетворительным. Топливом школы снабжались достаточно, но были перебои в его доставке из-за недостатка транспортных средств (Информационный отчет о работе школ гор. Рязани за 1941–42 уч. г., л. 3). В школах поддерживалась нормальная температура, и учащиеся занимались без верхней одежды.

Нерешенность кадрового вопроса, необеспеченность школ учителями, нередко частая их смена по отдельным предметам также препятствовали осуществлению всеобуча. В некоторых школах из-за отсутствия учителей не изучались такие предметы, как черчение, пение. Например, в 1944/1945 учебном году школы города не были полностью обеспечены педагогическими кадрами, особенно учителями начальных классов (в начале учебного года вакантными оставались 12 учительских мест). К 1945/1946 учебному году потребность в учителях начальных классов возросла до 36 человек в связи с увеличением количества начальных классов и необходимостью освободить от работы ряд учителей по причине их неподготовленности к педагогической деятельности. Что касается учителей-предметников, то их было достаточно. Все они имели, как правило, соответствующее педагогическое образование, за исключением девяти учителей немецкого языка, одного учителя русского языка, двух учителей истории, двух учителей географии (Отчет Рязанского горно о работе школ гор. Рязани за 1944–45 уч. г., л. 46 об.).

Анализ отчетной документации общеобразовательных школ Рязани убеждает в том, что, несмотря на сложности военного времени, в результате напряженной работы педагогических коллективов школ, комсомольских организаций, помощи со стороны местных органов власти и образования прослеживалась значительная положительная динамика в осуществлении всеобуча к концу 1943/1944 учебного года. Составленная нами таблица по результатам всеобуча представлена далее.

Результаты по всеобучу в городских школах Рязани

Учебный год	Общее количество учащихся на конец учебного года	Количество учащихся, которые выбыли или отсеялись, оставались вне школы	%
1941/1942	7200	2792	38,7
1942/1943	6643	1360	20,5
1943/1944	7438	40	0,5

Данные о количестве учащихся в конце 1944/1945 учебного года в городских школах в отчете городского отдела народного образования не представлены, однако отмечено, что вне школы оставалось 49 детей (Отчет Рязанского горона о работе школ гор. Рязани за 1944–45 уч. г., л. 1 об.).

С начала войны учителя стали перестраивать преподавание всех учебных предметов с целью усиления их воспитательной направленности применительно к условиям военного времени. Например, увеличилось количество часов на изучение тем, связанных с историей войн: учителя приводили примеры из истории, которые демонстрировали захватническую политику Германии и героическую борьбу поработенных ею народов (Черник, 2008), исторический материал соотносился с современными событиями.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Таким образом, в годы войны усилия рязанских учителей были направлены на вовлечение всех детей в школьную деятельность, ликвидацию неграмотности. В ходе проведенного исследования были выявлены причины отсева, непосещения учебных занятий (отсутствие одежды, обуви, нежелание учиться, недостаток учебной литературы, дидактического материала; нехватка школ, занятых под госпитали; нерешенность кадрового вопроса). Проанализированы меры, которые принимались учителями, местными органами образования в решении важной государственной задачи.

Солдаты и офицеры Красной армии сражались на фронтах Великой Отечественной войны, в партизанских отрядах, а школа вела напряженную работу на педагогическом фронте. В сложнейших условиях военного времени учителя претворяли в жизнь задачи, поставленные государством. Параллельно со всеобучем особый акцент делался на идейно-политическое, патриотическое воспитание учащихся, их трудовую подготовку.

Работа учительских коллективов в городе Рязани, как и во всей стране, велась под лозунгом: «Всё для фронта! Всё для победы!».

За успешную и самоотверженную работу по обучению и воспитанию подрастающего поколения Указом Председателя Верховного Совета СССР от 3 января 1945 года 100 учителей Рязанской области были награждены орденами и медалями (Рязанская область в годы Великой Отечественной войны. Хроника-напутствие, с. 123). Так, орденом Ленина была награждена учительница одной из городских школ К. В. Филатова, в адрес которой поступило много писем от бывших учеников, просто советских людей с фронта и глубокого тыла, которые никогда не знали ее, но почувствовали в этом человеке того учителя, перед которым преклоняется вся страна (Отчет Рязанского горона о работе школ гор. Рязани за 1944–45 уч. г., л. 45).

Дальнейшего изучения требуют вопросы особенностей осуществления всеобуча в сельских школах Рязанской области, так как эта проблема к окончанию войны все еще оставалась нерешенной.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Информационный отчет о работе школ гор. Рязани за 1941–42 уч. г. // Гос. архив Ряз. обл. — Ф. Р-134. — Оп. 1. — Д. 1. — Л. 1, 2, 3, 3 об., 7, 37.
2. Информационный отчет за 1943–44 уч. г. // Гос. архив Ряз. обл. — Ф. Р-134. — Оп. 1. — Д. 149. — Л. 1, 1 об., 13, 14.
3. Константинов Н. А. Советская школа в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. — 1948. — № 10. — С. 45–47.
4. Отчет Рязанского горно о работе школ гор. Рязани за 1944–45 уч. г. // Гос. архив Ряз. обл. — Ф. Р-134. — Оп. 1. — Д. 159. — Л. 1, 1 об., 45, 46 об.
5. Отчет о работе 3 школы гор. Рязани за 1942–43 уч. г. // Гос. архив Ряз. обл. — Ф. Р-134. — Оп. 1. — Д. 118. — Л. 70 об., 107.
6. Рязанская область в годы Великой Отечественной войны. Хроника-напутствие. — 2010. — № 2. — С. 119–124.
7. Рязанская энциклопедия : справ. материалы / отв. ред. В. Н. Федоткин. — Рязань, 1992. — Т. 12 : Военная история / сост. Б. В. Горбунов, 1994. — С. 81–84.
8. Черник В. Э. Школа в годы Великой Отечественной войны // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 2. — С. 180–194.
9. Щетинина Н. П. История педагогики и образования. — Рязань, 2015. — URL : https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/Shetinina_History/ (дата обращения: 09.06.2019).

Сведения об авторе

Щетинина Наталья Павловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: n.shetinina@365.rsu.edu.ru; vlasov-an@mail.ru (Рязань).

N. P. Shchetinina

THE TOTAL LITERACY CAMPAIGN IN COMPULSORY SCHOOLS OF RYAZAN DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945) (Commemorating the 75th Anniversary of the Great Victory)

The investigation of compulsory schooling during the Great Patriotic War is a relevant issue, for every stage of Russian School development incorporates all the best aspects of the previous stages.

However, there is no generalizing research devoted to the investigation of Rязан schools and their work during the Great Patriotic War, namely to the investigation of the total literacy campaign conducted by Rязан schools during the period.

The research employed theoretical (analysis of academic and archival sources) and statistical (quantity analysis and quality analysis) methods.

The theoretical significance and the scientific novelty of the research are accounted for by the fact that the article summarizes and generalizes archival materials, makes conclusions, analyzes previously unanalyzed historical and pedagogical information.

The article focuses on the total literacy campaign, treats some challenges associated with it and some achievements, assesses the way local educational institutions, pedagogical teams, Komsomol organizations, parents, and working teams contributed to the solution of the problems associated with the campaign. It analyzes the causes of academic failures, performs quantitative and qualitative assessments.

The research shows that despite the complications inflicted by the wartime, the campaign managed to involve all school-age children.

The results of the research enrich our knowledge of the total literacy campaign in Ryazan schools during the Great Patriotic War. The material of the article can be used by researchers, teachers and students interested in the history of pedagogy and education.

Great Patriotic War; military time; compulsory schools, teacher; pedagogical team; total literacy campaign; academic failures; Komsomol organizations; parents; working team

References

1. Information Reports on Schools and their Work in Ryazan in 1941-1942 Academic Year. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F. R-134, Op. 1, D. 1, L. 1, 2, 3, 3 ob., 7, 37. (In Russian).
2. Information Report, 1943-1944 Academic Year. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F. R-134, Op. 1, D. 149, L. 1, 1 ob., 13, 14. (In Russian).
3. Konstantinov N. A. The Soviet School during the Great Patriotic War. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy]. 1948, no. 10, pp. 45–47. (In Russian).
4. The Report of Ryazan Municipal Department of Education on Ryazan Schools and their Work, 1944-1945 Academic Year. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F. R-134, Op. 1, D. 159, L. 1, 1 ob., 45, 46 ob. (In Russian).
5. The Report of School 3 of Ryazan, 1942-1943 Academic Year. *Gosudarstvennyj arhiv Rjazanskoj oblasti* [State Archive of the Ryazan Region]. F. R-134, Op. 1, D. 118, L. 70 ob., 107. (In Russian).
6. *Rjazanskaja oblast' v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. Hronika-naputstvie* [The Ryazan Region in the Years of the Great Patriotic War. Academic Guidance Chronicles]. 2010, no. 2, pp. 119–124. (In Russian).
7. Fedotkin V. N. (ed.). *Rjazanskaja jenciklopedija* [Ryazan Encyclopedia]. Ryazan, 1992, vol. 12: *Voennaja istorija* [Military History]. Gorbunov B. V. (comp.). 1994, pp. 81–84. (In Russian).
8. Chernik V. Je. School in the Years of the Great Patriotic War. *Mir obrazovanija* [World of Education]. 2008, no. 2, pp. 180–194. (In Russian).
9. Shhetinina N. P. *Istorija pedagogiki i obrazovanija* [History of Pedagogy and Education]. Ryazan, 2015. URL: https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/Shetinina_History/ (accessed: 09.06.2019). (In Russian).

Information about the author

Shchetinina Natalya Pavlovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Educational Management at Ryazan State University named for S. A. Yesenin. E- mail: n.shetinina@365rsu.edu.ru; vlasov-an@mail.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 09.03.2020.
Received 09.03.2020.*



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

УДК 159.955.4:61

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.011

Е. С. Богомолова, Е. А. Захарова, Н. Б. Гаврилова

РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье обосновывается актуальность исследования проблем медицинского образования в современном обществе, связанная с запросом на получение медицинских услуг высокого качества. В связи с этим авторы обращают внимание на формирование профессиональной психологической готовности студентов медицинских факультетов к деятельности врача, одной из составляющих которой является рефлексивность, играющая большую роль в процессе развития личности, понимания ею самой себя и своей роли в обществе и профессии.

Рефлексия медицинского работника рассматривается в контексте так называемого клинического мышления — особого вида профессионального мышления врача, являющегося базой личностно-профессионального развития и обеспечения самосовершенствования личности и повышающего эффективность взаимодействия с пациентами в целом.

Представляются результаты экспериментального исследования индивидуальной меры рефлексивности студентов-медиков, осуществленного с использованием методики А. В. Карпова, В. В. Пономаревой, которая позволила определить общий уровень их рефлексивности и способность к ситуативной, ретроспективной, перспективной саморефлексии и рефлексии внутреннего мира других людей. Также применялся качественный анализ написанного студентами эссе на тему «Я — в профессии».

Более половины студентов медицинского вуза имеют высокий уровень осознанности профессиональной деятельности, что, по мнению авторов, связано с прохождением ими ежегодной практики в лечебных учреждениях клинической базы Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарёва (НИМГУ им. Н. П. Огарёва), дающей возможность соприкосновения с профессиональной деятельностью *de facto*, и реализацией принципа проблемности в процессе преподавания таких клинических дисциплин, как «Пропедевтика внутренних болезней», «Госпитальная терапия», «Госпитальная хирургия», «Инфекционные болезни» и др.

профессиональная психологическая готовность; врач; студенты медицинских факультетов; клиническое мышление, рефлексивность

Актуальность. Современная действительность диктует необходимость переосмысления проблем медицинского образования. В связи с модернизацией российского образования в целом и медицинского в частности большее внимание уделяется развитию личности будущего медицинского работника и его психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Вопрос о психологической готовности студентов медицинских вузов к профессиональной деятельности обсуждается научным сообществом на протяжении длительного времени, однако многие проблемы, в том числе особенности формирования рефлексивного компонента «клинического мышления» будущих врачей, остаются недостаточно исследованными.

Анализ исследования проблемы. Психологическая готовность к профессиональной деятельности может быть представлена как целостное образование, включающее в себя интерес к деятельности и потребность в достижении результата, которые связаны с мотивационными характеристиками личности; понимание функциональных обязанностей, задач профессиональной деятельности, оценку ее значимости для достижения цели деятельности, отражающее познавательную сферу; чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, самоконтроль, сосредоточенность на выполнении задачи как эмоционально-волевые характеристики человека (Душков, Смирнов, Королев, 2005).

Нами в структуре психологической готовности личности к профессиональной деятельности выделяются мотивационный, операционный и рефлексивно-оценочный компоненты (Захарова, Сорокина, Юдина, 2019).

Одной из важнейших составляющих такой готовности является рефлексивно-оценочный компонент, определяемый «рефлексивностью» — способностью индивидуального сознания выходить за пределы собственного «я», изучать, анализировать, осмысливать что-то посредством сравнения образа, уже принадлежащего «Я», с какими-либо событиями вне или внутри личности, которая необходима для развития личности и понимания ею самой себя (Сорокоумова, 2009). Личностная рефлексия понимается как психологический механизм изменения индивидуального человеческого сознания (Мещерякова, Зинченко, 2003), отображающего не внешний мир сам по себе, а познающий, осознающий мир субъекта и диалектически раздваивающегося на отношение к миру и себе.

Рефлексию рассматривают как обдуманый ответ человека на непосредственный контекст и выбор дальнейших направлений действий; способность отдельных лиц обрабатывать информацию и создавать знания для выбора жизненного пути, самокритичный подход индивида, который ставит под сомнение, как генерируются знания и как действуют отношения власти в этом процессе (Fook, 1999); готовность исследовать базовые убеждения и создавать непредсказуемые новые, переориентируя и делая смыслы своих убеждений и опыта явными, помогая оценить и сформулировать новое значение этих смыслов (Chicago, Gouldner, Kelly, Oliver, Landfield, Shotter, Stefan, Procter, 2019; Malthouse, Roffey-Barentsen, Watts, 2014).

Рефлексия может происходить на индивидуальном уровне (рефлексивность личности) либо относиться к обмену отдельными убеждениями и совместному акту определения новых убеждений, намерений и действий (социальная рефлексивность) (Анистратенко, 2016). Считается, что рефлексивное общество, в котором поощряются творчество, гибкость и разнообразие, способно сделать существующие нормы, ценности более явными, переосмыслить и переориентировать убеждения и действия (Суворова, Егорова, Хрулев, Сорокоумова, Гусева, 2019). Рефлексия важна для системных инноваций, обучения и устойчивых преобразований, так как она систематически ставит под сомнение собственные предположения и практики человека и стремится найти просвещенную альтернативу. Критические рефлексивные действия необходимы в процессе социального обучения, потому что улучшают его качество и контролируют ход изменений на протяжении всего этого процесса.

Нам близко понимание рефлексии И. Н. Семеновым и Н. П. Туровцевым, которые рассматривают ее с позиции предложенной ими личностно-смысловой модели как важное качество, определяющее успешность деятельности, в том числе и профессиональной. По мнению С. Н. Сорокоумовой, рефлексивные механизмы лежат в основе личностно-профессионального развития и обеспечивают самосовершенствование личности (Сорокоумова, 2010).

Профессиональная рефлексия, или рефлексивная культура медицинского работника, по О. В. Раздорской, как способность к осознанию самого себя, соотношению себя, своих возможностей и способностей с тем, что требует избранная профессия, а также к осознанию конкретных видов деятельности в качестве специалиста, является необходимым условием подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности (Эпова, 2016, с. 118).

Выделяют несколько видов рефлексии в профессиональной деятельности: интеллектуальную, кооперативную, социально-перцептивную, личностную и коммуникативную.

Интеллектуальную рефлексию определяют как самопроверку и самомодификацию интеллектуальной работы; способность профессионала входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности (Стогова, 2015), которые объединяют познание внешней по отношению к субъекту природы и его внутренней природы, уравновешивая человека с природой, из которой он был искусственно выделен процедурой познания.

Кооперативная рефлексия реализуется в процессах совместной деятельности и позволяет проектировать коллективную деятельность, согласовывать совместные действия субъектов (Плоская, 2015).

Социально-перцептивная рефлексия состоит в переосмыслении, перепроверке своих представлений и мыслей об окружающих, которые сформировались в процессе общения и совместной деятельности, и является основой процесса познания субъектов профессионального взаимодействия.

Личностная рефлексия проявляется в процессе познания субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения и отношения к себе, другим и выполняемой деятельности.

Коммуникативная рефлексия заключается в осознании индивидом того, как его воспринимают, оценивают другие.

Во врачебной деятельности имеют значение все виды рефлексии, пронизывающие все составляющие личности врача и обеспечивающие развитие его профессионализма.

Нами рефлексия медицинского работника рассматривается в контексте так называемого клинического мышления, под которым понимается интеллектуальная, логическая деятельность, благодаря которой врач находит особенности, характерные для данного патологического процесса у данной конкретной личности; рефлексивная умственная деятельность врача, обеспечивающая постановку и решение диагностических, лечебных и профилактических задач через анализ генезиса и развития патологических процессов и их этнологических факторов (Fook, 1999); интеллектуальная деятельность врача, обеспечивающая эффективное использование данных науки и личного опыта применительно к каждому пациенту (Семенов, Туровцев, 2013; Раздорская, 2011).

Врач, овладевший клиническим мышлением, умеет анализировать свои личные субъективные впечатления, находить в них общезначимое, объективное и давать своим представлениям адекватное клиническое истолкование, поскольку врачевание — феномен, в котором знание, опыт, философия соединяются в особое искусство и позволяют осмыслить происходящее с человеком. Врач должен иметь активную социальную позицию субъекта, а его профессиональная деятельность оценена с точки зрения применимости новаторских идей в лечении и диагностике больных, реализации несокрушимых принципов профессиональной деятельности (Эпова, 2016).

Основой формирования профессионального врачебного мышления выступает диалектика процесса познания (Ясько, 2013; Филатова, Яльцева, 2015).

Клиническое мышление врача, представляя собой рефлексивный компонент его профессиональной готовности к деятельности, обеспечивает постановку и решение диагностических, лечебных и профилактических задач через анализ генезиса и развития патологических процессов и их этнологических факторов и позволяет ему лучше осознавать и контролировать свое собственное мышление, обеспечивая саморегуляцию; оценивать логическую корректность, обоснованность и последовательность различных задач, возникающих в процессе медицинской деятельности (Романцов, Храмцова, Мельникова, 2015). Оно отражается в решениях, которые нужно принять в контексте «жалобы пациента: здесь и сейчас», в способности углубиться во всю совокупность проблем для понимания и правильной оценки всей клинической ситуации, постановки диагноза и принятия необходимых решений о назначениях лечения (Кондратьева, 2003).

Организация и методики исследования. Нами было проведено исследование рефлексивности как составляющей клинического мышления, во многом определяющей профессиональную готовность будущих врачей, у 183 студентов 5-го курса лечебного и педиатрического факультетов Медицинского института НИМГУ им. Н. П. Огарёва.

В исследовании была использована методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой, которая позволила определить общий уровень рефлексивности студентов-медиков, их способность к саморефлексии (ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии деятельности и рефлексии внутреннего мира других людей — умения понимать причины поведения другого человека, ставить себя на место другого, предугадывать реакцию на свои действия, уважать чувства окружающих). Также был применен феноменологический дескриптивный анализ эссе студентов на тему «Я — в профессии».

Гипотеза исследования состояла в предположении, что у студентов 5-го курса медицинского вуза, которые неоднократно проходили практику в лечебных учреждениях, уже сформирован рефлексивный компонент профессиональной готовности к будущей профессиональной деятельности.

Результаты исследования. Анализ результатов исследования рефлексивности будущих врачей с помощью методики А. В. Карпова, В. В. Пономаревой позволил прийти к ряду заключений.

У студентов наиболее выражена рефлексия, которая направлена на будущую профессиональную деятельность, прогнозирование ее перспектив и результатов, поиск эффективных способов реализации.

В меньшей степени будущие врачи беспокоятся и размышляют о процессе общения и взаимодействия с другими людьми, хотя их деятельность относится к группе профессий «человек — человек», недостаточно осмысливают нынешнюю ситуацию, не связывают с ней свои собственные действия, сложно встраиваются в изменяющиеся условия жизни (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность показателей различных видов рефлексии у студентов-медиков 5-го курса (n = 183)

Виды	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рассмотрение будущей деятельности	Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми
Средние баллы	27,1	32,2	38,5	34,5

Наименьший среди всех других показатель ретроспективного мышления свидетельствует о том, что студенты нечасто анализируют свое прошлое. Однако более чем у половины из них обнаружен высокий и почти у трети — средний общий уровень рефлексивности (табл. 2), которая в целом является не только очень важным, но и основным и наиболее специфическим фактором обеспечения деятельности и поведения, так как дает возможность влиять на собственное функционирование, регулировать, а частично и порождать (раскрывать в себе) иные — базовые, объективные закономерности и особенности самого себя, обеспечивает сложность, многогранность, противоречивость и в конечном счете уникальность тому, что обычно обозначается понятием «осознанная, произвольная регуляция деятельности» (Карпов, Пономарева, 2000, с. 120, 124).

Таблица 2

Уровни рефлексивности студентов-медиков 5-го курса (n = 183), в %

Высокий	Средний	Низкий
52,97	29,73	16,22

Студенты с высоким уровнем рефлексивности пытаются анализировать и оценивать свою деятельность, в том числе учебную, а также действия и поведение других людей, предвидеть их результаты и прогнозировать варианты последствий. Они способны к саморазвитию, что особенно важно для будущих профессионалов в области медицины, которых ожидает система непрерывного медицинского образования на протяжении всей профессиональной деятельности.

У студентов, имеющих средний уровень развития рефлексивности, способности к планированию и анализу своей деятельности и действий других людей носят неустойчивый характер, а осмысление происходит неглубоко.

Для небольшой части студентов с низким уровнем рефлексивности характерны низкий уровень критичности, сложности самоанализа, тревожность, эмоциональное напряжение при возникновении проблем в учебе или при взаимодействии с пациентом, корень которых они видят в негативно воздействующих внешних факторах (людях).

Общая рефлексивность оказывает регулирующее влияние на остальные ее переменные, выполняя роль модератора, и определяет качественное разделение на подвыборки высоко и низко рефлексивных с разными характеристиками и структурой связей между переменными.

В ситуации выбора высоко рефлексивные люди, в отличие от низко рефлексивных, менее жестко опираются на имеющиеся стратегии и априорные предпочтения; учитывают в ситуации выбора больше альтернатив, что не обязательно влияет на эффективность выбора; затрудняются не принимать во внимание неподходящие альтернативы, генерировать гипотезы и переключаться с одних на другие; склонны усложнять ситуацию. Качество их решений коррелирует с числом учитываемых альтернатив.

Таким образом, влияние рефлексивности на ситуацию выбора очевидно, но с точки зрения его эффективности амбивалентно, не дает однозначных преимуществ. «Выигрывающая» в широте и разнообразии способов принятия решения, высоко рефлексивные индивиды часто «проигрывают» в качестве и релевантности объективным особенностям ситуаций (Карпов, Пономарева, 2000, с. 155–162).

Личность, ее психологический склад, внутренний, духовный мир, особенности когнитивной, мыслительной, мотивационной, эмоционально-волевой сфер выражаются в речевой деятельности, анализ которой может служить надежным психодиагностическим средством (Фомина, 2016).

В процессе нашего исследования системной рефлексии студентов-медиков с помощью качественного анализа их эссе на тему «Я — в профессии» было обнаружено проявление выраженной осмысленности профессиональной деятельности и осознанного стремления к самоанализу, рефлексии. Они писали о том, что «хорошо представляют свой профессиональный путь» и трудности, которые «встретятся на пути».

Например, один из студентов отметил: «В дерматологии около 3 тысяч нозологий, а на приеме пациент ждет, что врач с первого взгляда поставит диагноз и поможет. И важно *четко и правильно поставить диагноз*, ведь от этого зависит все последующее лечение и тактика ведения больного».

Другие обращали внимание на то, что «жизнь любого врача, а в частности хирурга, связана с *огромным риском для здоровья врача и его семьи* ... часто приходится лечить пациентов в экстренном состоянии, о которых ничего не известно, или плановых больных с подтвержденными инфекционными заболеваниями», а также: «...я понимаю, что ощущали врачи, которые ставили эксперименты на себе».

Некоторые подчеркивали, что «врач должен быть готов пропустить любой семейный праздник, если запланирована серьезная и продолжительная операция, к которой пациент готовился долгое время... навещать пациентов в нерабочее время для отслеживания динамики и всегда быть на связи по телефону в случае возникновения осложнений, что *отодвигает личную жизнь на второй план*».

Студенты говорили о трудностях в процессе общения с больными и их родственниками: «Специалистам в разных областях, в частности нейрохирургии, онкологии, нередко приходится *сообщать пациентам тяжелейшие или вовсе смертельные диагнозы*. Представьте себе, можно ли оставить мысли на работе, когда ты сообщил родителям 12-летнего ребенка с опухолью мозга, что их ребенку осталось жить не больше месяца?!». Тем не менее указывали и на то, что несмотря на трудности, «врачи стараются неустанно и добросовестно выполнять

свой долг», поэтому и они «готовы ко всем сложностям: ночным дежурствам, страданиям людей, отвратительному запаху, а вместе с тем слезам радости и счастьем в глазах матери ребенка, которого прооперировали».

Также будущие медики писали, что «будут побеждать себя»; «стараться доводить свои способности до совершенства», так как «медицину нельзя выучить, ее можно только изучать, и им предстоит это делать на протяжении всей жизни», «не будут стоять на месте» и готовы «непрерывно совершенствовать свои навыки». Они правильно понимали, что «самое ценное и самое сложное — это работа с людьми, а не с организмами», что «невнимательность может помешать в работе» и т. п.

По нашему мнению, формированию рефлексивности участвовавших в эксперименте студентов в процессе обучения в вузе способствует прохождение ими ежегодной практики в лечебных учреждениях клинической базы НИМГУ имени Н. П. Огарёва, дающей возможность фактического соприкосновения с профессиональной деятельностью, ведения дневника этой практики, а также реализации принципа проблемности в процессе преподавания клинических дисциплин «Пропедевтика внутренних болезней», «Госпитальная терапия», «Госпитальная хирургия», «Инфекционные болезни» и т. д.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, запрос современного общества на получение медицинских услуг высокого качества требует исследования проблем медицинского образования и диктует необходимость формирования у студентов медицинских факультетов профессиональной психологической готовности к деятельности врача. Одной из важнейших составляющих такой готовности является рефлексивность, имеющая большое значение для процесса развития их личности и понимания себя в медицинской профессии.

Рефлексия медицинского работника рассматривается в контексте так называемого клинического мышления — особого вида профессионального мышления врача, являющегося базой его личностно-профессионального развития, самосовершенствования и повышающего эффективность врачебной деятельности.

Более половины студентов медицинского вуза имеют высокий уровень ситуативной, ретроспективной, перспективной саморефлексии и рефлексии внутреннего мира других людей, обеспечивающей осознанность ими профессиональной деятельности. Это связано с прохождением ежегодной практики в лечебных учреждениях, позволяющей применить свои знания, способности и развить практические навыки профессиональной деятельности, а также с реализацией принципа проблемности в процессе преподавания специальных клинических дисциплин.

Для формирования и развития у студентов медицинских факультетов рефлексивного компонента клинического мышления, выступающего в качестве составляющей их профессиональной готовности, необходимо создание в вузе особой рефлексивной среды с использованием возможностей производственной практики в различных медицинских учреждениях, проектной деятельности, специального пропедевтического психолого-педагогического тренинга, большого количества проблемных задач и ситуаций в процессе обучения, способствующих оценочному осмыслению себя как врача (специалист «помогающей» профессии) и реализации рефлексивных возможностей.

Ближайшей перспективой нового этапа исследований системной рефлексии личности может стать изучение ее связей с положительными эффектами регуляции, на которые указывал А. В. Карпов (Карпов, 2004).

Список использованной литературы, источников
и электронных ресурсов

1. Анистратенко Т. Г. Социальная рефлексивность в контексте методологии социальных и гуманитарных наук // Гуманитарий Юга России. — 2016. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-refleksivnost-v-kontekste-metodologii-sotsialnyh-i-gumanitarnyh-nauk> (дата обращения: 07.05.2020).
2. Берлянд И. Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения // Методологические проблемы психологии общения. — М. : Наука, 1981. — С. 315.
3. Бодалев А. А. Психология общения. — М. : Ин-т практ. психологии, 1996. — 256 с.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М. : Прайм-Еврознак, 2003. — 632 с.
5. Большунов А. Я., Молчанов В. А., Трофимов Н. Г. Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительной деятельности // Вопросы психологии. — 1984. — № 5. — С. 23–28.
6. Голубева Н. М. Современные научные подходы к пониманию феномена рефлексии // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 5. — URL : <http://www.science-education.ru/119-14667/> (дата обращения: 07.05.2020).
7. Душков Б. А., Смирнов Б. А., Королев А. В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : слов. / под ред. Б. А. Душкова. — М. : Академический проект : Мир, 2005. — 848 с.
8. Захарова Е. А., Сорокина Т. М., Юдина Е. А. Исследовательские действия в структуре психологической готовности к профессии будущего врача // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7, № 3. — URL : <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-9/> (дата обращения: 07.05.2020).
9. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. — М. : Ин-т психологии РАН, 2000. — 283 с.
10. Кондратьева С. В. Профессионализм в педагогическом общении. — Гродно : Гроднен. гос. ун-т, 2003. — 330 с.
11. Плоская М. В. Диалектика как методологическое основание клинического мышления врача // Поколение будущего: взгляд молодых ученых — 2015 : сб. науч. ст. IV Международ. молодеж. науч. конф. : в 4 т. / под ред. А. А. Горохова. — 2015. — С. 128–130.
12. Раздорская О. В. Построение теоретической модели формирования рефлексивной культуры будущего медицинского работника // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2011. — № 4 (96). — С. 118–123.
13. Романцов М. Г., Храмцова Е. Г., Мельникова И. Ю. Формирование профессиональных компетенций и становление компетентностного подхода при обучении в медицинском вузе // Высшее образование сегодня. — 2015. — № 7. — С. 2–10.
14. Семенов И. Н., Туровцев Н. П. Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального развития // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2013. — № 5/6. — С. 35–71.
15. Сорокоумова С. Н., Исаев В. П. Специфика профессиональной деятельности помогающих профессий // Педагогическое образование. — 2009. — № 4. — С. 186.
16. Сорокоумова С. Н., Тарасов Д. Ю. Изучение субъективной картины мира студентов высшей школы // Приволжский научный журнал. — 2010. — № 4 (16). — С. 259–263.
17. Стогова Н. А. Философские основания формирования клинического мышления врача в преподавании фтизиатрии // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. — 2015. — № 60. — С. 39–43.
18. Суворова О. В., Егорова П. А., Хрулев А. Е., Сорокоумова С. Н., Гусева Л. В. Персонифицированный опыт как фактор прогнозирования профессионально-коммуникативных качеств студентов — будущих педагогов // Язык и культура. — 2019. — № 46. — С. 299–317.

19. Филатова Ю. С., Яльцева Н. В. Факторы, влияющие на формирование клинического мышления будущего врача на этапе обучения в интернатуре // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбил. конф. : в 5 т. / под ред. Д. Б. Богоявленской. — 2015. — С. 383–386.
20. Фомина Н. А. Проявления личности в речи : моногр. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2016. — 141 с.
21. Эпова Н. П. Психолого-педагогические аспекты рефлексивного управления учебной деятельностью обучающихся в условиях изменения системы оценивания при формировании личностных результатов // Baikal Research Journal. — 2016. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-refleksivnogo-upravleniya-uchebnoy-deyatelnostyu-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-izmeneniya-sistemy> (дата обращения: 05.05.2020).
22. Ясько Б. А. Организационная психология здравоохранения: персонал, лидерство, культура : моногр. — Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2013. — 298 с.
23. Chicago G., Gouldner A., Kelly G., Oliver W., Landfield A., Shotter J., Stefan C., Procter H. Reflexivity and Constructivist Supervision and Consultation — Reading list (Chronological) / H. Procter (ed.). — 2019. — Version 3.5.
24. Fook J. Critical reflectivity in education and practice // Transforming Social Work Practice: Postmodern Critical Perspectives / B. Pease, J. Fook (eds). — St. Leonards : Allen and Unwin, 1997. — Pp. 195–208.
25. Gillingham Ph., D’Cruz H. Reflexivity: A concept and its meanings for practitioners working with children and families // Critical Social Work. — 2007. — Vol. 8. — Pp. 1–18.
26. Kassirer J., Wong J., Kopelman R. Learning clinical reasoning. — 2nd ed. — Philadelphia : Wolters Kluwer — Lippincott Williams & Wilkins, 2010. — 352 p.
27. Malthouse R., Roffey-Barentsen J., Watts M. Reflective questions, self-questioning and managing professionally situated practice // Research in Education. — 2015. — Pp. 71–87.

Сведения об авторах

Богомолова Елена Сергеевна — доктор медицинских наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующий кафедрой гигиены ФГБОУ ВО «Приволжский государственный медицинский университет». E-mail: prorector@rimunn.ru (Нижний Новгород).

Захарова Евгения Альбиновна — преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Приволжский государственный медицинский университет». E-mail: jaznn@mail.ru (Нижний Новгород).

Гаврилова Наталья Борисовна — студент 5-го курса факультета «Лечебное дело» Медицинского института ФГБОУ ВО «Приволжский государственный медицинский университет». E-mail: nat5675@bk.ru (Нижний Новгород).

E. S. Bogomolova, E. A. Zakharova, N. B. Gavrilova

REFLEXIVE COMPONENTS IN THE STRUCTURE OF CLINICAL THINKING

The article substantiates the relevance of a research devoted to the issues of medical education in the modern world associated with people’s desire to get high quality medical service. The authors focus on the development of medical students’ social and psychological readiness to vocational activities. One of the components of medical students’ vocational activities is reflection, which plays an essential role in the process of personality development, self-esteem, social and professional realization.

Medical workers' reflection is viewed in the context of the so called clinical thinking, special type of doctors' professional thinking, a basis of doctors' professional and personal development, self-improvement aimed at ensuring effective doctor-patient communication.

The article presents the results of an experimental research aimed at measuring medical students' reflection abilities. The researchers used A. V. Karpov and V. V. Ponomareva's method to identify the general level of students' reflection abilities and their ability of situational, retrospective, and perspective self-reflection and perception of other people's inner world. They also employed the qualitative analysis of Me and My Career essays written by medical students.

More than half of medical students show a high level of appreciation of professional activities. The authors believe that this can be accounted for by the fact that medical students annually participate in internship programs at National Research Mordovia State University named for N. P. Ogarev, which provides them with a perfect opportunity to appreciate the real pleasures and hardships of their future profession and ensures a better appreciation of such clinical disciplines as Propaedeutics of Internal Diseases, Inhospital Therapy, Inhospital Surgery, Infectious Diseases, etc.

professional psychological readiness; medical students; clinical thinking; reflexivity

References

1. Anistratenko T. G. Social Reflexivity in the Context of Social and Humanitarian Sciences Methodology. *Gumanitarij Juga Rossii* [Humanitarians of Southern Russia]. 2016, no. 2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-refleksivnost-v-kontekste-metodologii-sotsialnyh-i-gumanitarnyh-nauk> (accessed: 07.05.2020). (In Russian).
2. Berljand I. E. The Issue of Reflection as a Communication Problem. *Metodologi-cheskie problemy psihologii obshhenija* [Methodological Issues of Communication Psychology]. Moscow, Science Publ., 1981, pp. 315. (In Russian).
3. Bodalev A. A. *Psihologija obshhenija* [Psychology of Communication]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 1996, 256 p. (In Russian).
4. Meshherjakov B. G., Zinchenko V. P. (eds.). *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* [The Big Dictionary of Psychology]. Moscow, Prime-Eurosign Publ., 2003, 632 p. (In Russian).
5. Bol'shunov A. Ja., Molchanov V. A., Trofimov N. G. The Dynamics of Reflection in Productive Thinking. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 1984, no. 5, pp. 23–28. (In Russian).
6. Golubeva N. M. Modern Research Approach to the Understanding of the Phenomenon of Reflection. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 5. URL: <http://www.science-education.ru/119-14667/> (accessed: 07.05.2020). (In Russian).
7. Dushkov B. A., Smirnov B. A., Korolev A. V. *Psihologija truda, professional'noj, informacionnoj i organizacionnoj dejatel'nosti* [Psychology of Labor, Professional, Informational and Organizational Activities]. Dushkov B. A. (ed.). Moscow, Academic Project Publ., World Publ., 2005, 848 p. (In Russian).
8. Zaharova E. A., Sorokina T. M., Judina E. A. Research Activities in the Structure of Psychological Readiness to the Medical Profession. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Mininsk University]. 2019, vol. 7, no. 3. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-9> / (accessed: 07.05.2020). (In Russian).
9. Karpov A. V., Ponomareva V. V. *Psihologija refleksivnyh mehanizmov upravlenija* [The Psychology of Reflexive Mechanisms of Management]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Science, 2000, 283 p. (In Russian).
10. Kondrat'eva S. V. *Professionalizm v pedagogicheskom obshhenii* [Professionalism in Pedagogical Communication]. Grodno, Grodno State Univeristy Publ., 2003, 330 s. (In Russian).
11. Plosskaja M. V. The Dialectics as a Methodological Basis for Doctors' Medical Thinking. *Pokolenie budushhego: vzgljad molodyh uchenyh — 2015: sbornik nauchnyh statej IV Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii: v 4 tomah* [Generation of the Future: Young Scientists' Views – 2015: Collected Articles of the 4th International Youth Research Conference: in 4 volumes]. Gorohov A. A. (ed.). 2015, pp. 128–130. (In Russian).

12. Razdorskaja O. V. Creating a Theoretical Model of Novice Healthcare Workers' Reflexivity Culture Development. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija "Gumanitarnye nauki"* [Bulletin of Tambov University, Humanitarian Research series]. 2011, no. 4 (96), pp. 118–123. (In Russian).

13. Romancov M. G., Hramcova E. G., Mel'nikova I. Ju. Professional Competencies Development and Competence-based Approach Development at Medical Universities. *Vysšee obrazovanie segodnja* [Higher Education Today]. 2015, no. 7, pp. 2–10. (In Russian).

14. Semenov I. N., Turovcev N. P. Systemic Psychological Approach to the Investigation of Reflexivity Resources of Professional Development. *Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija* [Psychology, Historical and Critical Overview and Modern Research]. 2013, no. 5/6, pp. 35–71. (In Russian).

15. Sorokoumova S. N., Isaev V. P. The Peculiarities of Socially Significant Careers. *Pedagogicheskoe obrazovanie* [Pedagogical Education]. 2009, no. 4, pp. 186. (In Russian).

16. Sorokoumova S. N., Tarasov D. Ju. The Investigation of University Students' Subjective Picture of the World. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal* [Volga Region Research Journal]. 2010, no. 4 (16), pp. 259–263. (In Russian).

17. Stogova N. A. Philosophical Basis for Developing Novice Doctors' Clinical Thinking through Phthysiology Courses. *Nauchno-medicinskij vestnik Central'nogo Chernozem'ja* [Scientific-Medical Bulletin of the Central Black Earth Region]. 2015, no. 60, pp. 39–43. (In Russian).

18. Suvorova O. V., Egorova P. A., Hrulev A. E., Sorokoumova S. N., Guseva L. V. The Personified Experience as a Factor of Predicting Novice Teachers' Professional and Communicative Qualities. *Jazyk i kul'tura* [Language and Culture]. 2019, no. 46, pp. 299–317. (In Russian).

19. Filatova Ju. S., Jal'ceva N. V. Factors Influencing the Development of Clinical Thinking in Novice Doctors through Internship. *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizacii psihologicheskogo obshhestva pri Moskovskom universitete: sbornik materialov jubilejnoj konferencii: v 5 tomah* [From Sources to Modernity: Celebrating the 130th Anniversary of the Psychological Society of Moscow University: Proceedings of an International Conference: in 5 volumes]. Bogojavlenskaja D. B. (ed.). 2015, pp. 383–386. (In Russian).

20. Fomina N. A. *Projavlenija lichnosti v rechi* [Personal Manifestations through Speech]. Ryazan, Ryazan State University named for S. A. Yesenin Publ., 2016, 141 p. (In Russian).

21. Jepova N. P. Psychological and Pedagogical Aspects of the Reflexive Management of Students' Academic Activities in the Conditions of Changing Personal Achievement Assessment Strategies. *Baikal Research Journal*. 2016, no. 4, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-refleksivnogo-upravleniya-uchebnoj-deyatelnostyu-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-izmeneniya-sistemy> (accessed: 05.05.2020). (In Russian).

22. Jas'ko B. A. *Organizacionnaja psihologija zdravoohranenija: personal, liderstvo, kul'tura* [Organizational Psychology of Health: Personnel, Leadership, Culture]. Krasnodar, Kuban State University Publ., 2013, 298 p. (In Russian).

23. Chicago G., Gouldner A., Kelly G., Oliver W., Landfield A., Shotter J., Stefan C., Procter H. Reflexivity and Constructivist Supervision and Consultation. Reading List (Chronological). Procter (ed.). 2019, version 3.5.

24. Fook J. Critical Reflectivity in Education and Practice. Transforming Social Work Practice: Postmodern Critical Perspectives. B. Pease, J. Fook (eds). St. Leonards, Allen and Unwin Publ., 1997. pp. 195–208.

25. Gillingham Ph., D'Cruz H. Reflexivity: A Concept and its Meanings for Practitioners Working with Children and Families. *Critical Social Work*. 2007, vol. 8, pp. 1–18.

26. Kassirer J., Wong J., Kopelman R. Learning Clinical Reasoning. 2nd ed. Philadelphia: Wolters Kluwer — Lippincott Williams & Wilkins Publ., 2010, 352 p.

27. Malthouse R., Roffey-Barentsen J., Watts M. Reflective Questions, Self-questioning and Managing Professionally Situated Practice. *Research in Education*. 2015, pp. 71–87.

Information about the authors

Bogomolova Elena Sergeevna — Doctor of Medicine, Professor, Vice Chancellor for Academic Affairs, Head of the Department of Hygiene at Volga Region State Medical University. E-mail: prorector@pimunn.ru (Nizhny Novgorod).

Zakharova Evgeniya Albinovna — Teacher in the Department of Foreign Languages at Volga Region State Medical University. E-mail: jaznn@mail.ru (Nizhny Novgorod).

Gavrilova Natalia Borisovna — 5-year student of the General Medicine Department of the Institute of Medicine of Volga Region State Medical University. E-mail: nat5675@bk.ru (Nizhny Novgorod).

Поступила в редакцию 08.05.2020.

Received 08.05.2020.

УДК 159.9:378.437

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.012

Е. А. Волгуснова, Е. А. Шерешкова

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассмотрена проблема нервно-психических перегрузок и способов совладания с ними у студентов первых курсов педагогического вуза в период их первой сессии.

Актуальность ее решения связана с необходимостью повышения нервно-психической устойчивости студентов для успешного освоения ими выбранной профессии и снижения трудностей в учебно-воспитательном процессе вуза.

Цель исследования заключалась в изучении корреляций копинг-стратегий и нервно-психической устойчивости у студентов-бакалавров Шадринского государственного педагогического университета с учетом полового диморфизма.

В исследовании применялись стандартизированные опросники: «Решение трудных жизненных ситуаций» (Я. Боукал, модификация О. Ю. Михайловой), «Способы совладающего поведения» (R. Lazarus, S. Folkman, стандартизированный под руководством Л. И. Вассермана), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина).

Выдвинута гипотеза о том, что между показателями копинг-стратегий и нервно-психической устойчивостью студентов разного пола существуют прямые и обратные связи.

В статье представлены обнаруженные авторами гендерные различия в копинг-стратегиях и уровнях нервно-психической устойчивости, а также прямые и обратные связи между ними. Эмпирически доказано предположение о том, что у юношей связи копинг-стратегий в нервно-психической устойчивости более вариативны, чем у девушек.

Полученные в исследовании и описанные в статье эмпирические данные, сделанные на их основе выводы могут быть использованы при определении траектории психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников в сессионный период при их психологической подготовке к другим стрессовым ситуациям.

педагогический университет; бакалавры; копинг-стратегии; нервно-психическая устойчивость; взаимосвязь; половые различия

Введение. В современных реалиях высшего образования стоит вопрос качественной подготовки студентов к осуществлению в будущем профессиональной деятельности. Вместе с тем в процессе обучения в вузе студенты, особенно первокурсники, сталкиваются с большим количеством трудностей, которые обусловлены различными внешними и внутренними факторами, в том числе необходимостью усвоения колоссального количества информации, что требует высокого уровня развития когнитивных процессов и часто приводит к переутомлению, возникновению нервно-психического напряжения и стресса. По нашему мнению, значимую роль в преодолении студентами этих трудностей при сдаче сессий, адаптации к самостоятельной жизни в общежитии играет нервно-психическая устойчивость их личности и выбор эффективных копинг-стратегий.

Трудности, с которыми сталкивается студенчество, и способы борьбы с ними исследованы довольно мало (А. С. Кислицына, В. М. Климов, А. В. Савченков, Н. С. Фонталова и др.). Данная проблематика в рамках современной психологии возникла около двадцати лет назад.

Копинг-стратегии и нервно-психическая устойчивость индивидуальны. Они формируются в зависимости от многочисленных факторов: окружающей среды, внутренних личностных качеств индивида (В. В. Белов, А. В. Корзунин, Д. В. Костин, В. В. Юсупов; Р. Лазарус, С. Фолкман; Н. Хаан), системы их взаимодействия (Н. Е. Водопьянова, А. Н. Капустина и др.) и контекста преодоления стрессовых ситуаций (В. Бодров, Г. Селье и др.).

Изначально понятие «копинг-стратегии» применялось в психологии стресса и обозначало «...сумму когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса...» (Нартова-Бочавер, 1997, с. 21–22). В настоящее время термин «копинг» отражает обширный диапазон личностной активности: от бессознательных психологических защит до целеустремленного совладания в стрессовых обстоятельствах. Психологическое назначение копинга заключается в том, чтобы успешнее приспособить человека к запросам реальности, давая возможность ему завладеть ею, амортизировать или умерить эти запросы, попытаться обойти или привыкнуть к ним, то есть заглушить стрессовое воздействие обстоятельства (Нартова-Бочавер, 1997, с. 21–22).

При отсутствии единой классификации вариантов копинга многие из имеющихся образованы на основании двух типов стилей реакций, выявленных Р. С. Лазарусом и С. Фолкманом (Lazarus, Folkman, 1991). Первый — проблемно ориентированный стиль, обращенный на когнитивный анализ вопроса и соединенный с организацией и реализацией плана решения проблемного случая. Он обнаруживается в поведении как автономный анализ произошедшего, призыв к поддержке от других, восполнение дефицита информации. Второй — субъективно ориентированный стиль, который обусловлен аффективными реакциями на события, без проявления волевой активности, и выражается в вытеснении мыслей о проблеме, привлечении окружающих людей в свои эмоциональные процессы, потребности «уйти в спячку», забыться в опьяняющих и дурманящих веществах или «заесть» отрицательные переживания.

На основе указанных стилей было выделено 8 копинг-стратегий: противостоящего совладания; дистанцирования; самоконтроля; поиска социальной поддержки; принятия ответственности; избегания; планового решения проблемы; позитивной переоценки, которые охватывают абсолютно разные ориентации личности (Бодров, 2006).

Осмысление процесса совладающего поведения в границах системно-субъектного подхода осуществляется через анализ диспозиционного (нервно-психическая устойчивость и неустойчивость, личностный адаптационный потенциал), динамического, социокультурного (социальные представления, ценности, культурные установки) и регулятивного факторов (Крюкова, 2010).

Одним из центральных факторов копинг-стратегий является диспозиционный фактор, в котором особо выделяется нервно-психическая устойчивость личности (Журавлева, 2011), понимаемая как «...способность человека регулировать личностное взаимодействие со средой и в деятельности, осуществляемая в совокупности энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов...» (Броневицкий, 2005, с. 42).

Структурными компонентами нервно-психической устойчивости (НПУ) являются потребностно-мотивационная сфера, эмоциональный фон личности, самосознание и др. Следовательно, система регуляции нервно-психической устойчивости — это целостное иерархическое образование, а объединение всех ее уровней создает собственно устойчивость процесса регуляции поведения человека (Броневицкий, 2005).

Рассмотрим исследования нервно-психической устойчивости и ее связей с другими личностными особенностями, проведенные различными авторами.

М. В. Григорьева изучила взаимосвязи нервно-психической устойчивости с адаптационными процессами и субъективным благополучием в группах русских и казахских студентов. Ею было обнаружено, что у русских студентов взаимосвязаны интенсивность, взаимодополнение и конфликтность противоположных состояний адаптированности и дезадаптированности, что может обуславливать эмоциональное выгорание, внутриличностные и социальные конфликты. У казахских студентов меньшее количество взаимосвязей компонентов адаптированности, субъективного благополучия и нервно-психической устойчивости обеспечивает поддержание стабильного эмоционального фона, энергетической экономии, отсутствие психологических причин внутриличностных конфликтов (Григорьева, 2015).

Е. А. Прокуратова выявила, что у студентов медицинского вуза нервно-психическая устойчивость положительно связана с активным копингом и отрицательно — с копинг-стратегиями, устремленными на уход от ситуации или ее отрицание (Прокуратова, 2018).

Исследование копинг-стратегий программистов во взаимосвязи с личностным адаптационным потенциалом подтвердили, что обладающие высокими показателями личностного адаптационного потенциала обращаются к конструктивным моделям совладающего поведения, имеют более высокий уровень нервно-психической устойчивости, не испытывают проблем в социально-психологической адаптации (Водопьянова, 2015; Капустина, 2015).

Цель нашего исследования заключалась в изучении взаимосвязей показателей копинг-стратегий и нервно-психической устойчивости студентов-бакалавров первого курса разного пола.

Мы выдвинули **гипотезы** о том, что студенты-первокурсники, имеющие нервно-психическую устойчивость, а также не обладающие ей, используют различные сочетания копинг-стратегий, а также о том, что связи между НПУ и копинг-стратегиями имеют гендерную специфику.

Методики исследования. Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотез были использованы стандартизированные опросники: «Решение трудных жизненных ситуаций» (Я. Боукал, модификация О. Ю. Михайловой); «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой, под руководством Л. И. Вассермана); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ).

Статистическая обработка полученных данных проводилась методом корреляционного анализа (коэффициент Пирсона), сравнением двух независимых выборок (коэффициент Манна — Уитни).

Обсуждение результатов. В исследовании, которое проводилось после первой сессии (в начале февраля 2020 года), участвовали 100 студентов-бакалавров (50 юношей и 50 девушек) 1-го курса очного отделения гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в возрасте 18–21 год.

Представим гендерную специфику выраженности копинг-стратегий первокурсников, выявленных с помощью опросников «Решение трудных жизненных ситуаций» и «Способы совладающего поведения».

У юношей преобладали следующие копинг-стратегии: «возрастание усилий к достижению цели», «механизмы снижения психического напряжения», «агрессия к предметам», «компенсация», «вербальная агрессия», «интрапунитивное отношение к ситуации», у девушек — «дистанцирование», «бегство-избегание», «интрапунитивное отношение к ситуации», «возрастание усилий к достижению цели», «агрессия к себе», «сравнение своих проблем с проблемами других людей», «механизмы снижения психического напряжения», «положительная переоценка» и «вербальная агрессия».

При попадании в стрессовую ситуацию девушкам легче и безопаснее для психики обесценить собственные переживания, чем позволить себе прожить до конца боль предательства, неудачно сданную сессию, иные требования от родителей и педагогов. Плохо сданные зачеты и экзамены юноши воспринимают как «пустяк», который легко исправить, но, сталкиваясь с трудностями, они начинают понимать, что недооценили значимость и возможности преодоления проблемной ситуации. Те, кто не сдал первую сессию, не готовы после каникул к передаче и накапливают трудности, а чтобы как-то преодолеть их, обращаются к алкоголю и курению. Неуверенность в собственных силах приводит к недооценке возможностей личного действенного разрешения проблемной ситуации. Часто у первокурсников формируется зависимая позиция и/или чрезмерное ожидание по отношению к сверстникам, преподавателям и родителям, связанное, возможно, с тем, что инфантильных и демонстративных личностей «вращивает» современное общество.

Статистическое сравнение позволило выявить половые различия копинг-стратегий у первокурсников.

Юношам больше присущи механизмы снижения психического напряжения посредством спорта, алкоголя, компьютерных игр ($U = 911,5$; $p = .001$); проявление ответственности в стрессовых ситуациях ($U = 863$; $p = .001$), агрессии к предметам как косвенному выражению неприемлемой в социуме враждебности ($U = 855$; $p = .001$); компенсация дефицита понимания, принятия и поддержки значимых людей ($U = 696$; $p = .001$).

Девушки предпочитают ориентироваться на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, стремясь к саморазвитию ($U = 829$, $p = .001$); обвинению себя ($U = 797$, $p = .001$); чаще вступают в конфронтацию (иногда с элементами враждебности и конфликтности), имеют трудности планирования действий, прогнозирования результата, коррекции стратегии поведения, часто проявляют неоправданное упорство ($U = 769$, $p = .001$); склонны сравнивать свои проблемы с проблемами других ($U = 743$, $p = .001$); отрицают либо игнорируют проблемы, уклоняются от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей ($U = 608$, $p = .001$).

Девушки используют более вариативные копинг-стратегии при решении стрессовых ситуаций, чем юноши. Это можно объяснить тем, что у девушек имеются «женские» способы и средства совладания со стрессом, исходящие из культурных ценностей, в которых они воспитываются. В мужском сообществе требуется более «брутальное», мужественное поведение, поэтому юноши выбирают спорт, компьютерные игры, избегают прямых столкновений и совместно распивают алкоголь.

В ходе анализа нервно-психической устойчивости студентов, которая определялась по показателям шкал ДАН («Дезадаптационные нарушения»), фиксирующей астенические и психотические реакции и состояния, и ЛАП («Личностный адаптационный потенциал») опросника «Адаптивность» (Маклаков, 2006), были зафиксированы три уровня нервно-психической устойчивости: высокий, который означает адекватную самооценку и реальное восприятие действительности (у 22 % юношей и 2 % девушек); средний, выражающий вероятно отклоняющееся поведение от астенической до психастенической реакции (у 32 % юношей и 36 % девушек) и низкий, указывающий на намечающееся тяготение к нервно-психическим срывам, наличие неадекватной самооценки, продолжительные нарушения функционального состояния и восприятия мира (у 46 % юношей и 62 % девушек).

Полученные нами данные об НПУ студентов первого курса, которые вернулись к учебе после каникул после первой экзаменационной сессии, совпадают с результатами исследований Г. А. Матчина и К. К. Вилковой, которые обнаружили, что каждый седьмой студент-первокурсник на факультете иностранных языков имеет неблагоприятный прогноз нервно-психической устойчивости и высокую вероятность появления нервно-психических срывов даже при незначительной стрессовой ситуации: сдаче зачетов, экзаменов, курсовых работ (Матчина, Вилкова, 2016).

Статистическое сравнение позволило выявить половые различия в НПУ студентов. У девушек были более, чем у юношей, выражены нервно-психическая неустойчивость ($U = 811$, $p = .001$) и астенические реакции ($U = 894$, $p = .001$), в то время как у юношей, по сравнению с девушками, больше проявлялась нервно-психическая устойчивость ($U = 874,5$, $p = .001$). Это можно объяснить тем, что девушки чувствительны, ранимы, получают первый опыт самостоятельной жизни без родителей, имеют более развитую потребность соревноваться и быть лучше, успешнее, чем юноши, которые достаточно легко адаптируются, готовы действовать в новых условиях деятельности. Например, треть из них уже имеют опыт работы в детских летних и сезонных лагерях, на бирже, а также в качестве волонтеров, таксистов, продавцов в сетевых магазинах и т. д.

Связи показателей копинг-стратегий и нервно-психической устойчивости студентов также имеют половую специфику.

У девушек «агрессия к предметам» имеет умеренную отрицательную связь ($r = -0,403^{**}$) с «нервно-психической неустойчивостью». Другими словами, чем ниже степень их нервно-психической устойчивости, тем чаще проявляется косвенная агрессия. Это может быть обусловлено тем, что чаще наблюдается самообвинение, пассивная агрессия, мечтательность, переедание, употребление алкоголя, курение для снижения мучительного эмоционального напряжения. «Конфронтация» отрицательно коррелирует с «астенической реакцией» ($r = -0,796^{***}$). Пониженный уровень психофизиологического состояния влияет на импульсивность в поведении: от бессилия они легко переходят на крик, коммуницируя с однокурсниками (Водопьянова, 2015).

У юношей шкала «наркотизации» имеет сильную отрицательную связь со шкалой «астенической реакции» ($r = -1,019^{***}$). Когда наблюдается подавленное настроение, жалобы на плохое самочувствие, раздражительность, проблемы со сном, они обращаются к психотропным препаратам как единственному верному решению в момент психотравмирующей ситуации. Это может быть связано с их более длительным нахождением на оральной стадии развития, что было выявлено в ходе проведения нами курса личностного роста.

Шкала «самоконтроля» умеренно положительно коррелирует со шкалами «психотической реакции» ($r = 0,585^{**}$) и «астенической реакции» ($r = 0,368^{**}$). Следовательно, чем выше их самоконтроль, тем более выражено стремление скрывать от окружающих свои переживания и побуждения из-за проблемной ситуации. Это обусловлено тем, что у них есть страх самораскрытия при чрезмерной требовательности к себе, приводящей к сверхконтролю поведения, что полностью отражает связь с психотическими реакциями (Водопьянова, 2015).

Шкала «планирования решения проблем» имеет положительную умеренную корреляцию со шкалами «астенической реакции» ($r = 0,398^{**}$) и «психотической реакции» ($r = 0,572^{**}$). Для мужского типа поведения характерны планирование решения проблемы, тщательный анализ ситуации, вариантов поведения, выработка стратегии действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Высокий уровень астенических и психотических реакций юношей может заметно влиять на планирование, либо снижая работоспособность и ослабляя процессы памяти, либо проявляясь в чрезмерной активности и бессоннице.

Умеренную отрицательную связь ($r = -0,387^{**}$) со шкалой «астенической реакции» имеют шкалы «агрессия к себе» и «агрессии к людям» ($r = -0,366^{**}$). При низком уровне нервно-психической неустойчивости у юношей повышается самообвинение и аутоагрессия. Это явление подтверждают данные Н. Е. Водопьяновой о том, что, чем ниже личностный адаптационный потенциал, тем деструктивнее совладание со стрессом (Водопьянова, 2015). Кроме того, низкие показатели нервно-психической устойчивости являются одним из важнейших факторов изменения уровня принятия других, так как они чувствуют свою слабость, эмоциональную незащищенность и раздражение.

Шкала «принятия ответственности» умеренно положительно ($r = 0,381^{**}$) коррелирует со шкалой «психотической реакции». По нашему мнению, в связи с высокими требованиями к себе, страхом потерять контроль над ситуацией в поведении юношей имеет место неоправданная самокритика, переживание чувства вины и неудовлетворенности собой. Это является фактором риска развития депрессивных состояний и тесно переплетается с психотическими реакциями личности (Водопьянова, 2015; Капустина, 2015).

Выводы. Представленные в данной статье результаты исследования позволяют сформулировать выводы.

1. У студентов первого курса преобладает низкий уровень нервно-психической устойчивости и адаптационных процессов, при этом у юношей выше, чем у девушек, нервно-психическая устойчивость и личностный адаптационный потенциал, а у девушек, по сравнению с юношами, более высокие показатели дезадаптационных нарушений.

2. У девушек чаще всего проявляется позитивная переоценка ситуации (конструктивные копинг-стратегии) либо избегание, самообвинение и отказ от принятия решений (деструктивные копинг-стратегии). У юношей из конструктивных копинг-стратегий чаще отмечаются принятие ответственности, снятие напряжения в коллективных видах спорта, а из деструктивных — снятие напряжения за счет употребления алкоголя и курения.

3. У первокурсников гуманитарного факультета выявлены положительные и отрицательные взаимосвязи показателей копинг-стратегий и нервно-психической устойчивости. Их половая специфика состоит в том, что у девушек в большей мере совладанию со стрессом способствуют астенические реакции, а у юношей — психастенические и реже астенические.

Дальнейшие перспективы исследования. В перспективе нами планируется изучение динамики нервно-психической устойчивости и копинг-стратегий студентов как фактора личного потенциала будущих педагогов, а также разработка и реализация психолого-педагогической поддержки первокурсников в процессе их индивидуального консультирования и проведения тренинговых занятий по развитию стратегий планирования решения проблем, принятия ответственности, прогнозирования будущих результатов и стратегий коммуникации.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Белов В. В., Корзунин А. В., Юсупов В. В., Костин Д. В. Методы оценки нервно-психической неустойчивости военнослужащих // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Сер. «Психология». — 2014. — Т. 5, № 3. — С. 75–88.
2. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2 : Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27, № 2. — С. 113–123.
3. Броневицкий Г. А., Броневицкий Г. Г., Томилин А. Н. Психолого-педагогический словарь офицера — воспитателя корабельного подразделения: учеб. пособие. — Новороссийск, 2005. — С. 38–39.
4. Вассерман Л. И. Методика для психологической диагностики способов совладания. — СПб.: Науч. исслед. психоневролог. ин-т им. Бехтерева, 2007. — С. 9–15.
5. Водопьянова Н. Е., Капустина А. Н. Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2015. — Т. 5, № 1. — С. 73–82.
6. Григорьева М. В. Взаимосвязь характеристик субъективного благополучия с нервно-психической устойчивостью казахских и русских студентов // Теория и практика общественного развития — 2015. — № 22. — С. 299.
7. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. — СПб.: Пони, 2010. — 316 с.
8. Кислицына А. С. Особенности структуры адаптивности студентов — юношей и девушек // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Психологические науки». — 2009. — № 1. — С. 87–94.

9. Климов В. М. Личностный потенциал студентов как фактор профессионально-го успеха (обзор литературы) // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 4. — С. 53–59.
10. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : моногр. — Кострома : Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2010. — 296 с.
11. Маклаков А. Г., Чермянин С. В. Психологическое прогнозирование в экстремальных условиях деятельности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. — Сер. 12, «Социология». — 2009. — № 4. — С. 142–148.
12. Матчин Г. А., Вилкова К. К. Анализ нервно-психической устойчивости студентов вуза // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2016. — № 4 (192). — С. 22–23. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-nervno-psihicheskoy-ustoychivosti-studentov-vuza> (дата обращения: 29.04.2020).
13. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А. Г. Ма-клакова и С. В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. — Самара : Бахрах-М, 2006. — С. 549–672.
14. Нартова-Бочавер С. К. “Coping Behavior” в системе понятий психологии лич-ности // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18, № 5. — С. 20–29.
15. Прокуратова Е. А. Копинг-стратегии студентов медицинского вуза с разным уровнем нервно-психической устойчивости // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию фа-культета психологии Омского государственного университета имени Ф. М. Достоевского. — Омск : Ом. гос. ун-т, 2018. — С. 425–428.
16. Савченков А. В. Эмоциональная устойчивость студентов как основа безопас-ности взаимодействия субъектов образовательного процесса // Роль государственного общественного управления в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъек-тов образовательной системы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Челябинск : Рекпол, 2008. — Ч. 2. — С. 262–267.
17. Селье Г. Что такое стресс? // Стресс жизни : сб. ст. — СПб. : Лейла, 1994. — С. 329–333.
18. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Жу-равлева, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — 512 с.
19. Фонталова Н. С. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и копинг-стратегий у студентов юридического института // Baikal Research Journal. — 2018. — Т. 9, № 4. — С. 6–15.
20. Haan N. Coping and defending: Processes of self-environment organization. — N. Y. : Academic Press, 2007. — Pp. 38–38.
21. Lazarus R. S., Folkman S. The concept of coping. Stress and Coping. — N. Y., 1991. — Pp. 189–206.

Сведения об авторах

Волгуснова Екатерина Андреевна — кандидат психологических наук, доцент, до-цент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». E-mail: misis.volgusnova@yandex.ru (Шадринск).

Шерешкова Елена Андреевна — кандидат психологических наук, доцент, до-цент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Шадрин-ский государственный педагогический университет». E-mail: elenashereshkova@mail.ru (Шадринск).

E. A. Volgusnova, E. A. Shereshkova

COPING-STRATEGIES AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' MENTAL AND PSYCHOLOGICAL STABILITY

The article treats the issue of mental and psychological overstrain experienced by first year students of pedagogical universities during their first examination session and strategies that can be used to deal with it.

The relevance of the research is accounted for by the necessity to improve students' mental and psychological stability to ensure their academic success and to reduce challenges they face during the learning process.

The aim of the research is to investigate the correlation between coping strategies and mental and psychological stability in students of Shadrin State Pedagogical University taking into consideration students' gender differences.

The research employed standardized questionnaires: "Overcoming Difficult Life Situations" (J. Boukal, O. Yu. Mikhaylova's modification), "Coping Strategies" (R. Lazarus, S. Folkman, standardized under the supervision of L. I. Wassermann), multilevel personality questionnaire "Adaptability" (A. G. Maklakova, S. V. Chermyanina).

The authors put forward a hypothesis that there is a direct and response-based correlation between the indices of coping strategies and mental and psychological stability of male and female students.

The article presents some gender-related differences of coping strategies and mental and psychological stability discovered by the authors of the article and some direct and response-based correlation between them. It has been empirically proved that trying to achieve mental and psychological stability, boys employ more variable coping strategies than girls.

The empirical data acquired in the research are described in the present article. The conclusion made on their basis can be used to define some trajectories of psychological and pedagogical support for first-year students during their first examination session, provided they are psychologically ready to cope with other stressful situations.

pedagogical university; bachelor students; coping strategies; mental and psychological stability; gender differences

References

1. Belov V. V., Korzunin A. V., Jusupov V. V., Kostin D. V. Methods of Assessing Military Officers' Mental and Psychological Stability. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. Serija "Psihologija"* [Bulletin of Leningrad State University named of S. A. Pushkin. Psychology series]. 2014, vol. 5, no. 3, pp. 75–88. (In Russian).
2. Bodrov V. A. Dealing with Stress. Part 2. Processes and Resources of Dealing with Stressful Situations. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2006, vol. 27, no. 2, pp. 113–123. (In Russian).
3. Bronevickij G. A., Bronevickij G. G., Tomilin A. N. *Psichologo-pedagogicheskij slovar' oficera — vospitatelja korabel'nogo podrazdelenija* [Psychological and Pedagogical Dictionary of Education Officers Responsible for Novice Sailor's Training]. Novosibirsk, 2005, pp. 38–39. (In Russian).
4. Vasserman L. I. *Metodika dlja psichologicheskij diagnostiki sposobov sovladanija* [The Methods of Psychological Diagnosis of Coping Strategies]. St. Petersburg, Neuropsychiatric Research Institute named for Bekhterev Publ., 2007, pp 9–15. (In Russian).
5. Vodop'janova N. E., Kapustina A. N. Coping Strategies as a Factor of Professional Adaptation. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named for A. S. Pushkin]. 2015, vol. 5, no. 1, pp. 73–82. (In Russian).

6. Grigor'eva M. V. The Interconnection of Characteristics of Subjective Well-being and Mental and Psychological Stability in Kazakh and Russian Students. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija* [Theory and Practice of Social Development]. 2015, no. 22, pp. 299. (In Russian).

7. Dmitriev M. G., Belov V. G., Parfenov Ju. A. *Psichologo-pedagogicheskaja diagnostika delinkventnogo povedenija u trudnyh podrostkov* [Psychological and Pedagogical Diagnosis of Delinquent Behavior in Difficult Teenagers]. St. Petersburg, Pony Publ., 2010, 316 p. (In Russian).

8. Kislicyna A. S. The Peculiarities of Male and Female Students' Adaptability. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija "Psichologicheskie nauki"* [Bulletin of Moscow State Regional University. Psychological Sciences series]. 2009, no. 1, pp. 87–94. (In Russian).

9. Klimov V. M. Students' Personal Potential as a Factor of Career Success (An Overview). *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2015, no. 4., pp. 53–59. (In Russian).

10. Krjukova T. L. *Psichologija sovladajushhego povedenija v raznye periody zhizni* [Psychology of Coping Behavior in Different Life Periods]. Kostroma, Kostroma State University named for N. A. Nekrasov Publ., 2010, 296 p. (In Russian).

11. Maklakov A. G., Chermjanin S. V. Psychological Prognostication in Extreme Learning Environments. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta: serija 12, "Sociologija"* [Bulletin of St. Petersburg State University. Sociology series (12)]. 2009, no. 4, pp. 142–148. (In Russian).

12. Matchin G. A., Vilkova K. K. The Analysis of University Students' Mental and Psychological Stability. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University]. 2016, no. 4 (192), pp. 22–23, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-nervno-psihicheskoy-ustoychivosti-studentov-vuza> (accessed: 29.04.2020). (In Russian).

13. A. G. Maklakov's and S. V. Chermjanin's Multilevel Personality Questionnaire. *Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical Psychological Diagnosis: Methods and Tests]. Samara, Bakhrakh-M. Publ., 2006, pp. 549–672. (In Russian).

14. Nartova-Bochaver S. K. "Coping Behavior" in the System of Notions of Personal Psychology. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1997, vol. 18, no 5, pp. 20–29. (In Russian).

15. Prokuratova E. A. Coping Strategies of Medical Students with Different Levels of Mental and Psychological Stability. *Lichnost' v trudnyh zhiznennyh situacijah: resursy i preodolenie: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj 25-letiju fakul'teta psihologii Omskogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. M. Dosto-evskogo* [People in Difficult Life Situations: Resources and Overcoming: proceedings of an International Research Conference Dedicated to the 25th Anniversary of Omsk State University named for F. M. Dostoyevsky]. Omsk, Omsk State University Publ., 2018, pp. 425–428. (In Russian).

16. Savchenkov A. V. Students' Emotional Stability as a Basis for Secure Academic Interaction. *Rol' gosudarstvennogo obshhestvennogo upravlenija v obespechenii kompleksnoj bezopasnosti ob#ektov i sub#ektov obrazovatel'noj sistemy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [The Role of State in Ensuring Complex Safety of Participants and Processes of Education: Proceedings of an International Research Conference]. Chelyabinsk, Rekol Publ., 2008, pt 2, pp. 262–267. (In Russian).

17. Sel'e G. What is Stress? *Stress zhizni* [Stress in our Life]. St. Petersburg, Leyla Publ., 1994, pp. 329–333. (In Russian).

18. Zhuravlev A. L., Sergienko E. A. (eds.). *Stress, vygoranie, sovladanie v so-vremennom kontekste* [Stress, Burnout, Coping in the Context of Modern Life]. Moscow, Psychology Institute of the Russian Academy of Sciences Publ., 2011, 512 p. (In Russian).

19. Fontalova N. S. The Interconnection of Social and Psychological Adaptation and Law Students' Coping Strategies. *Baikal Research Journal*. 2018, vol. 9, no. 4, pp. 6–15. (In Russian).

20. Haan N. Coping and Defending: Processes of Self-environment Organization. N. Y., Academic Press Publ., 2007, pp. 38–38.

21. Lazarus R. S., Folkman S. The Concept of Coping. Stress and Coping. N. Y., 1991, pp. 189–206.

Information about the authors

Volgusnova Ekaterina Andreyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology at Shadrinsk State Pedagogical University. E-mail: misis.volgusnova@yandex.ru (Shadrinsk).

Shereshkova Elea Andreyevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology at Shadrinsk State Pedagogical University. E-mail: elenashereshkova@mail.ru (Shadrinsk).

Поступила в редакцию 29.04.2020.

Received 29.04.2020.

УДК 159.922.4:378

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.013

В. И. Казаренков, М. М. Карнелович

СВЯЗЬ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ГРУПП В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Проблема межкультурного взаимодействия приобретает особую актуальность в связи с процессом интернационализации высшего образования. В ситуации межличностного взаимодействия студенты — представители разных культур являются субъектами самопрезентации их этнической идентичности.

В связи с высокой прикладной значимостью проблемы эффективного и толерантного взаимодействия студентов в условиях поликультурной образовательной среды была выдвинута и подвергнута эмпирической проверке гипотеза о связи этнической идентичности и самопрезентации студентов, являющихся представителями разных культурных групп — русской, белорусской, туркменской и индийской.

Цель работы — эмпирически выявить специфические особенности взаимосвязи типа этнической идентичности и тактик самопрезентации у студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии.

В исследовании определены содержание и направленность связи между типами этнической идентичности — позитивной, нигилистичной, индифферентной, фанатичной, эгоистичной — с защитными и ассертивными стратегиями самопредъявления студентов.

Предлагается обзор программы тренинга самопрезентации, направленного на коррекцию неадаптивных способов самопредъявления и формирование эффективных стратегий самопрезентации студентов в межличностном взаимодействии с представителями иных культурных групп.

Результаты исследования представляют интерес для специалистов в области кросс-культурной коммуникации, этнической психологии и психологии личности.

этническая идентичность; самопрезентация личности; культурные группы; межличностное взаимодействие; тренинг самопрезентации

Актуальность. Специфика современной социокультурной ситуации обуславливает повышенные требования к молодежи в вопросах конструирования персональной идентичности в изменяющихся обстоятельствах поликультурной среды. Межличностное взаимодействие субъектов, являющихся представителями разных культур, с одной стороны, актуализирует проблему статичности-изменчивости этнической идентичности личности (Карнелович, 2019), а с другой — предоставляет новые возможности личностного и социального самоопределения (Казаренков, 2018; Kazarenkov, 2017). Как справедливо указывает исследователь Н. М. Лебедева, повседневное поведение и взаимодействие с окружающими оказывается социально важным для того, чтобы конструировать личностные представления о себе и других. Идентичности, которые создаются в процессе межличностного взаимодействия, обеспечивают необходимую личности стабильность (Мид, 1994).

В информационной концепции этноса Т. Г. Стефаненко и С. А. Арутюновой принадлежность к этносу рассматривается как способ удовлетворения потребности людей в психологической стабильности. Эта модель удобна для объяснения возрастания роли этнической идентичности в современном мире. Чем больше расхождение между информационными возможностями человека и сложностью информационной ситуации, тем сильнее чувство принадлежности к своему народу. Этнос играет роль «информационного фильтра», сужая поток воспринимаемой информации и фиксируя внимание на важном с точки зрения тех или иных этнических ценностей (Стефаненко, 1997).

Этническая идентичность, как утверждают Дж. Тернер и Г. Тэшфел, складывается из тех аспектов образа «Я», которые проистекают из восприятия индивидом себя как члена определенной группы. Социальные группы и членство в них связаны с сопутствующей положительной или отрицательной оценкой, существующей в обществе, поэтому социальная идентичность может быть положительной или отрицательной. Оценка собственной группы индивидом определяется взаимоотношениями с некоторыми другими группами через сравнение ценностно значимых качеств. Вместе с тем позитивная социальная идентичность в большей степени основана на благоприятных сравнениях ингруппы с несколькими релевантными аутгруппами (Тернер, 1994).

В ситуации межличностного взаимодействия субъект общения автоматически становится лицом самопрезентации своей социальной и персональной идентичности, независимо от осознанности и активности своего поведения. Он предъявляет своему собеседнику информацию о себе, которая выражается посредством символических знаков: 1) внешнего вида; 2) вербального и невербального поведения; 3) социальных символов обстановки (оформление пространства и материальных символов, принадлежащих субъекту самопрезентации и обозначающих его социальный статус, принадлежность к культурной группе и т. п.) (Дидюля, 2017). Общаясь, представители разных культурных групп используют различные тактики и стратегии самопрезентации, выбор которых зависит от многих переменных: культурных ценностей и личностных особенностей, значимости партнера для субъекта самопрезентации, гендерных и профессиональных ролей. Чем более значимым является объект самопрезентации для субъекта самопрезентации, тем более сознательными становятся его активные самопрезентационные действия, имеющие своей целью произвести нужное впечатление.

Самопрезентация выступает не только средством выражения собственной культурной принадлежности, этнической идентичности, но и средством формирования и подтверждения образа «Я» и поддержания самооценки на соответствующем уровне. Этот процесс, как полагают зарубежные исследователи Э. Гофман, Д. Майерс, Г. Мид, М. Кун (Гофман, 1984; Кун, 1984; Майерс, 1997; Мид, 1994), не осознается субъектом, хотя субъект и активен в выборе целей и средств. Процесс разворачивается вовне, но для себя и проявляется в особом, «подыгрывающем» поведении. Значимая аудитория для субъекта — он сам. Отечественные авторы М. Н. Котлярова, О. А. Пикулева, Е. А. Соколова-Бауш полагают, что значимыми для субъекта самопрезентации являются как внешняя, так и внутренняя аудитории, где внешняя — для самореализации, внутренняя — для самооценки, а техники самопрезентации выступают психологическими средствами достижения коммуникатором его целей (Котлярова, 2002; Пикулева, 2014; Соколова-Бауш, 1999). Как утверждает А. А. Бодалев, самопрезентация в процессах делового общения формулирует правила общения как средства регуляции коммуникативного поведения, которые «работают» и на внешнюю, и на внутреннюю аудиторию (Бодалев, 1995).

Целенаправленная активность субъекта по контролю и регулированию информации в целях создания соответствующего образа понимается В. А. Янчуком как «управление впечатлением» — процесс осознаваемого или неосознаваемого, целенаправленного или стихийного предъявления определенных аспектов собственной самости окружающим, осуществляемый при взаимодействии между людьми (Янчук, 2005). Управление коммуникатором образами реципиента — цель самопрезентации. Путем целенаправленного привлечения внимания партнера к особенностям своего внешнего облика, поведения, ситуации, субъект самопрезентации «запускает» механизмы социального восприятия (Белицкая, 1995).

Учитывая высокую актуальность и прикладную значимость проблемы межкультурного взаимодействия в условиях интернационализации высшего образования, мы выдвинули и подвергли эмпирической проверке *гипотезу* о связи этнической идентичности и самопрезентации студентов, являющихся представителями разных культур — белорусской, туркменской и индийской.

В исследовании приняли участие 220 человек в возрасте от 17 до 25 лет. В их числе 50 студентов — русской этнической общности, 70 — белорусов, 70 — туркмен и 30 — индийцев. Исследование было проведено на базе Российского университета дружбы народов (Россия), Гродненского государственного университета имени Янки Купалы и Гродненского государственного медицинского университета (Беларусь).

Методы и методики. В качестве диагностического инструментария была использована методика диагностики типов этнической идентичности Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой, шкала измерения тактик самопрезентации С. Ли и Б. Куигли. Для статистической обработки полученных данных применены пакеты статистической программы Statistica 7.0. Частично в исследование были включены эмпирические данные магистерской диссертации Е. В. Балабанович, выполненной под нашим руководством.

Результаты исследования. Полученные результаты позволяют составить целостное представление о содержании и направленности связей между этнической идентичностью и стратегиями самопрезентации студентов русской, белорусской, туркменской и индийской этнических групп.

Для нашего исследования значимыми являются работы Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой о типах этнической идентичности («Норма», «Этническая индифферентность», «Этноэгоизм», «Этнофанатизм», «Этноизоляционизм») и классификация стратегий и тактик самопрезентации, предложенная С. Ли и Б. Куигли в содержательном дополнении О. А. Пикулевой и позволяющая определять защитные и ассертивные их типы (к первым относятся тактики «Извинение», «Отречение», «Оправдание с отрицанием ответственности», «Оправдание с принятием ответственности», «Препятствование самому себе»; ко вторым — «Желание/старание понравится», «Пример для подражания», «Приписывание себе достижений», «Преувеличение своих достижений», «Просьба/мольба», «Запугивание», «Негативная оценка других»).

В эмпирическом исследовании (Карнелович, 2019) было установлено следующие доминирующие типы этнической идентичности у *студентов русской выборки*: «Позитивная этническая идентичность (Норма)» (10,72), «Этнофанатизм» (8,53). Таким образом, в выборке студентов русской общности проявляется толерантное и доброжелательное отношение к представителям иных культурных групп в сочетании с выраженным стремлением к реализации ценностей и сохранением традиций своего этноса.

В выборке *студентов белорусской общности* доминируют «Позитивная этническая идентичность (Норма)» (11,61), «Этническая индифферентность» (10,67), «Этнологицизм» (8,28). Студенты-белорусы склонны проявлять позитивное отношение как к своему, так и другим народам, однако есть риски размывания этнической идентичности, выраженные в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности и уходе от собственной культурной группы в поисках устойчивых социально-психологических групп вне этнического критерия.

Для *студентов — представителей туркменской выборки* наиболее выражены типы этнической идентичности «Этнофанатизм» (11,8), «Норма» (10,26), «Этнологицизм» (8,47). Студенты-туркмены сочетают высокое уважение и ценностное отношение к своей общности с позитивным отношением к другим народам, при этом во взаимодействии склонны ориентироваться прежде всего на интересы и традиции своей этнической группы и готовы идти на любые действия во имя своих этнических идеалов. В данной группе так же, как и у студентов-белорусов, имеет место тенденция к снижению значимости этничности для персонального самоопределения.

Типы этнической идентичности «Норма» (12,95), «Этнофанатизм» (9,69), «Этноизоляционизм» (9,54) преобладают в выборке *студентов индийской общности*, то есть испытуемые сочетают ценностное отношение к своему народу с общей позитивной установкой к другим народам, при этом склонны к обособлению от других этнических групп, поддержанию близких отношений исключительно с представителями своего этноса, негативному восприятию межэтнических брачных союзов.

Широкая представленность типа «Позитивная этническая идентичность (Норма)» характеризует молодежь исследования, с одной стороны, как готовую к межэтническим контактам, с другой — предпочитающую этнокультурные ценности своей группы. Ситуация межэтнического общения дает личности больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Отсутствие опыта межэтнического общения обуславливает меньшую предрасположенность к подобным контактам и в то же время меньший интерес к собственной этничности. В связи с этим в студенческом меж-

культурном обществе тип этнической идентичности «Норма» обеспечивает равновесие толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, что позволяет рассматривать данный тип взаимоотношений как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, а также как условие мирного межкультурного взаимодействия.

Наличие типа этнической идентичности «Этнонигилизм» у студентов белорусской и туркменской общностей отражает феномен формирования образа «Я» студента, когда принадлежность к этносу не является структурообразующей, а заменяется на другие характеристики, более значимые для субъекта и отражающие личностный смысл. Полученные результаты соответствуют общей тенденции изменения ценностей в современном обществе от коллективизма к индивидуализму, означающей снижение влияния глобальных общих самоидентификаций и рост личностных и индивидуальных приоритетов. Отсутствие разделяемых всеми внешних ориентиров для социального самоопределения заставляет субъекта опираться на ориентиры внутренне (Павленко, 2008). Выявленная тенденция соответствует вектору изменения процессов идентификации на постсоветском пространстве: от потребности в самоуважении к потребности в смысле (Мид, 1994).

Для выявления характера связи типов этнической идентичности и самопрезентации студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии эмпирические данные по результатам психологической диагностики испытуемых были подвергнуты корреляционному анализу (по Спирмену) средствами электронного пакета Statistika 7.0.

Результаты корреляционного анализа показывают, что существует связь типа этнической идентичности «Этнонигилизм» со стратегиями самопрезентации личности (табл. 1).

Таблица 1

Связь этнонигилизма и стратегий самопрезентации личности у студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии

Стратегии самопрезентации личности	Значимые корреляции существенны при $p < 0,05000$
	Этнонигилизм
Извинение	-0,421554
Желание/старание понравится	-0,246301
Запугивание	-0,265714
Просьба/мольба	-0,221579
Преувеличение своих достижений	-0,249082

Чем больше выражен тип этнической идентичности «Этнонигилизм» у студентов разных культурных групп, тем менее характерно использование субъектами межличностного взаимодействия ассертивных стратегий самопрезентации личности, проявляющихся в самовозвышении (демонстрация высокой самооценки и доминирования), аттрактивном поведении, вызывающем благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации, осознанном самопринижении, демонстрации слабости либо, наоборот, силы и статуса.

Существующие корреляционные связи между показателем «Этническая индифферентность» и стратегиями самопрезентации личности, представленные в таблице 2, свидетельствуют: чем более для студента принадлежность к этносу не является критерием самоидентификации и фактором построения образа «Я», тем более в межличностном взаимодействии с представителями иных культур для субъекта характерны стратегии уклонения, самопринижения, демонстрации слабости либо, наоборот, демонстрации власти и статуса посредством запугивания.

Таблица 2

Связь этнической индифферентности и стратегий самопрезентации студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии

Стратегии самопрезентации личности	Значимые корреляции существенны при $p < ,05000$
	Этническая индифферентность
Отречение	0,385512
Извинение	0,507809
Запугивание	0,330881
Просьба/мольба	0,229171

Связь между переменной «Позитивная этническая идентичность» и стратегиями самопрезентации личности представлены в таблице 3.

Таблица 3

Связь позитивной этической идентичности и стратегий самопрезентации студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии

Стратегии самопрезентации личности	Значимые корреляции существенны при $p < ,05000$
	Позитивная этническая идентичность (Норма)
Оправдание с принятием ответственности	0,389811
Отречение	0,424834
Извинение	0,506409
Просьба/мольба	0,282251

Чем более выражена у студента позитивная этническая идентичность, тем более в межличностном взаимодействии с представителями иных культурных групп он склонен прибегать к защитным стратегиям самопрезентации, то есть к «сдержанным», «осторожным» и «оборонительным» действиям и меньшему самораскрытию: субъект самопрезентации редко проявляет инициативу в установлении контакта, избегает вопросов, которые могут продуцировать несогласие. Подобного рода поведение может быть связано с высоким страхом негативных оценок, социальной тревожностью субъекта самопрезентации при взаимодействии с представителями иных культурных групп.

Многочисленные связи выявлены между типом этнической идентичности «Этноизоляционизм» и стратегиями самопрезентации студентов (табл. 4).

Таблица 4

Связь этноизоляционизма и стратегий самопрезентации студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии

Стратегии самопрезентации личности	Значимые корреляции существенны при $p < 0,05000$
	Этноизоляционизм
Оправдание с принятием ответственности	0,293235
Преувеличение своих достижений	-0,333472
Негативная оценка других	0,213930
Пример для подражания	0,287445

При большей выраженности одноименного типа этнической идентичности субъект взаимодействия, с одной стороны, более честен и самокритичен при предъявлении собственных компетенций и результатов в стратегиях самопродвижения, а с другой — склонен выражать критику и негативизм в отношении представителей иных культурных групп и предъявлять себя в качестве образца морально выдержанного поведения и приверженца высоких духовных ценностных ориентиров.

Тип идентичности «Этнофанатизм» имеет отрицательную связь со стратегией самопрезентации личности «Отречение» ($r = -0,317623$, $p < 0,05$). Чем более у субъекта межкультурного взаимодействия сформирована гипертрофированная ценностная установка в отношении своей этнической общности, тем в меньшей степени в процессе общения с представителями иных культурных групп студент склонен ориентироваться на стратегию самопрезентации «отрицание» («ничего не произошло, не случилось»), стратегию «переиначивания» (изменение интерпретации событий), а также признание негативного события и утверждение о том, что оно было неизбежно или законно («так надо было поступить»).

Отрицательная корреляционная связь между переменными «Этноэгоизм» и «Желание/старание понравится» ($r = -0,344132$, $p < 0,05$) свидетельствует, что чем более у студента — представителя определенной культурной группы выражена установка в отношении своего этноса как приоритетного с точки зрения ценностей и интересов по сравнению с другими и стремление к проявлению этнокультурной инаковости, тем в меньшей степени субъект межкультурной коммуникации использует презентацию лестных, приукрашивающих субъекта качеств и не склонен заботиться о формировании исключительно позитивного образа себя в глазах представителя аутгруппы.

Выводы. Таким образом, в эмпирическом исследовании была подтверждена гипотеза о связи этнической идентичности и стратегий самопрезентации студентов разных этнических групп (русская, белорусская, туркменская, индийская) в межличностном взаимодействии. *Оправдание с отрицанием ответственности* (защитная стратегия самопрезентации) склонны использовать студенты с типами этнической идентичности «этнонигилизм» и «этническая индифферентность», не склонны — студенты с выраженной установкой на «этноизоляционизм» и «этнофанатизм». *Извинение* (защитная стратегия самопроявления) в ситуации межличностного взаимодействия с представителями иных культурных групп редко встре-

чается у студентов с типами этнической идентичности «этнонигилизм», «этноэгоизм», «этнофанатизм», чаще — у студентов с типами «этническая индифферентность» и «позитивная этническая идентичность». «Этнически индифферентные» установки студентов реализуются как в *желании (старании) понравиться партнеру*, так и в *запугивании* (обе стратегии самопрезентации принято относить к ассертивным), в то время как студенты с типами этнической идентичности «этнонигилизм», «этноэгоизм» не склонны использовать их в общении с представителями аутгрупп. Защитную стратегию самопрезентации «*просьба/мольба*» не склонны применять студенты разных культурных групп с типами этнической идентичности «этнонигилизм» и «этнофанатизм», в то время как обучающиеся, характеризующиеся позитивной этнической идентичностью и этнической индифферентностью, активно включают в свою жизнь преимущества и «выгоды» данной стратегии при решении собственных задач в межкультурном взаимодействии.

На основании полученных в эмпирическом исследовании результатов была разработана и апробирована программа тренинга самопрезентации, направленная на коррекцию неадаптивных стратегий и формирование эффективных стратегий самопрезентации студентов в межличностном взаимодействии с представителями иных этнических групп. Цели тренинга — создание каждым студентом-участником индивидуальной концепции самопрезентации; осознание возможности произвольного контроля за создаваемым образом себя в глазах других в ходе общения, повышение уверенности при построении контактов с представителями других культур. Во время тренинга участники последовательно и поэтапно отрабатывают различные психотехнологии управления впечатлением, обучаясь навыкам аттрактивного (вызывающего симпатию) поведения и умениям «самопродвижения» в различных социальных ситуациях. Принципиальное значение имеет применение видеотехники в ходе тренинга, поскольку при анализе видеозаписи развивается самонаблюдение и самоконтроль за имиджеформирующим поведением, выявляются сильные и слабые стороны самопрезентации (ресурсы развития) у участников занятий. Видеозапись дает возможность максимально эффективно освоить новые образцы самопрезентационного поведения, демонстрируемые участниками группы, а также приобрести безопасный социальный опыт.

Результаты исследования могут быть применены социально-психологическими службами университетов для улучшения межкультурного взаимодействия иностранных студентов в процессе получения высшего образования, преподавателями и сотрудниками при проектировании поликультурного образовательного пространства в учреждениях высшего образования, а также при разработке и проведении учебных курсов по кросс-культурной коммуникации и этнической психологии. Полученные данные могут служить базой для разработки эффективных способов воспитательной и идеологической работы со студентами — представителями разных культур.

Список использованной литературы и источников

1. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности // Субъект и социальная компетентность личности : моногр. — М. : Ин-т психологии РАН, 1995. — С. 24–107.
2. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. психол. тр. — М. : Междунар. педагог. акад., 1995. — 328 с.

3. Гоффман Э. Представление себя другим // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М. : МГУ, 1984 — С. 188–197.
4. Дидюля Л. В., Карнелович М. М. К проблеме развития языковой компетентности студентов в межкультурной коммуникации // Перспективы развития высшей школы : материалы X Междунар. науч.-метод. конф. / отв. ред. В. К. Пестис. — Гродно : Гродн. гос. агр. ун-т, 2017. — С. 155–157.
5. Казаренков В. И., Ветохин С. С., Казаренкова Т. Б. Формирование у студентов технических университетов готовности к межкультурному взаимодействию // Высшее техническое образование. — 2018. — № 1. — Т. 2. — С. 19–23.
6. Карнелович М. М. Этническая идентичность студентов как фактор взаимодействия в поликультурной образовательной среде // Социокультурные проблемы современного высшего образования : сб. науч. тр. : Междунар. изд. / науч. ред. В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова. — М. : РУДН, 2019. — С. 107–112.
7. Котлярова М. Н. Теории самопрезентации. — СПб. : Питер, 2002. — С. 163–209.
8. Кун М., Макпартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г. М. Андреевой. — М. : МГУ, 1984. — С. 188–197.
9. Лебедева Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 3. — С. 48–58.
10. Майерс Д. Социальная психология. — СПб. : Питер-Пресс, 1997. — 684 с.
11. Мид Дж. Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренкова. — М. : МГУ, 1994. — С. 227–237.
12. Павленко В. Н., Корж Н. Н. Трансформация социальной идентичности в пост-тоталитарном обществе // Психологический журнал. — 2008. — № 1. — С. 83–95.
13. Пикулева О. А. Социальные и психологические факторы в выборе ассертивных тактик самопрезентации личности студенческой молодежью // Вестник Московского университета. Сер. 14. — 2014. — № 1. — С. 33–46.
14. Соколова-Бауш Е. А. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте // Мир психологии. — 1999. — № 3. — С. 132–139.
15. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность в ситуации социальной нестабильности. Этническая психология и общество. — М. : Старый Сад, 1997. — С. 97–104.
16. Тернер Дж. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа // Иностранная психология. — 1994. — Т. 2, № 4. — С. 8–17.
17. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. — Минск : АСАР, 2005. — 768 с.
18. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. University education as a factor of students' interest in intercultural interaction in modern society // 13th Conference of the European Sociological Association (Un) Making Europe: Capitalism, Solidarities, Subjectivities Abstract book (European Sociological Association). — 2017. — Pp. 169–185.

Сведения об авторах

Казаренков Вячеслав Ильич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: vikprof2003@yandex.ru (Россия).

Карнелович Марина Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». E-mail: karnelovich_mm@grsu.by (Беларусь).

V. I. Kazarenkov, M. M. Karnelovich

THE CORRELATION BETWEEN STUDENTS' ETHNIC IDENTITY AND SELF-PRESENTATION IN INTERPERSONAL COMMUNICATION IN DIFFERENT CULTURAL GROUPS

The issue of intercultural communication is gaining relevance because of the process of higher education internationalization. In situations of interpersonal communication, students, representatives of different cultures, define themselves and their ethnic identity.

The investigation of students' efficient and tolerant interaction in the conditions of multicultural learning environments enables the authors of the research to put forward a hypothesis that students' ethnic identity is closely related to their self-presentation in multicultural groups (Russian, Belorussian, Turkmen, and Indian).

The aim of the research is to empirically single out some specific peculiarities of students' ethnic identity and self-presentation strategies in interpersonal communication.

The research defines the content and the interconnection between ethnic identity — positive, nihilist, indifferent, fanatical, selfish — and protective and assertive strategies of students' self-presentation.

The article presents an overview of a self-presentation training course aimed at the correction of nonadaptive means of self-presentation and the formation of efficient strategies of self-presentation in interpersonal communication with representatives of other cultural groups.

The results of the research may be useful for specialists in the sphere of cross-cultural communication, ethnic psychology and personal psychology.

ethnic identity; self-presentation; cultural groups; interpersonal communication; self-presentation training

References

1. Belickaja G. Je. People's Social Competence. *Subjekt i social'naja kompetentnost' lichnosti* [People and People's Social Competence]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 1995, pp. 24–107. (In Russian).
2. Bodalev A. A. *Lichnost' i obshhenie: izbrannyje psihologicheskiye trudy* [Personality and Communication: Selected Psychological Works]. Moscow, International Pedagogical Academy Publ., 1995, 328 p. (In Russian).
3. Goffman Je. Presenting Oneself to Others. *Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija. Teksty* [Modern Social Psychology Abroad. Texts]. Andreeva G. M., Bogomolova N. N., Petrovskaja L. A. (eds.). Moscow, Moscow State University Publ., 1984, pp. 188–197. (In Russian).
4. Didjulja L. V., Karnelovich M. M. To the Issue of Developing Language Competence in Students through Intercultural Communication. *Perspektivy razvitija vysshej shkoly: materialy H Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Perspectives of Higher School Development: Proceedings of the 10th International Research Conference]. Pestis V. K. (ed.). Grodno, Grodno State Agrarian University Publ., 2017, pp. 155–157. (In Russian).
5. Kazarenkov V. I., Vetohin S. S., Kazarenkova T. B. The Development of Intercultural Communication Readiness in Engineering University Students. *Vyshee tehnickoe obrazovanie* [Higher Engineering Education]. 2018, vol. 2, no. 1, pp. 19–23. (In Russian).

6. Karnelovich M. M. Students' Ethnic Identity as a Communication Factor in Multicultural Learning Environments. *Sociokul'turnye problemy sovremennogo vysshego obrazovaniya* [Sociocultural Issues of Modern Higher Education]. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. (eds.). Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2019, pp. 107–112. (In Russian).
7. Kotljarova M. N. *Teorii samoprezentacii* [Theory of Self-Presentation]. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, pp. 163–209. (In Russian).
8. Kun M., Makpartljend T. Empirical Research of People with Self-Centered Mindset. *Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija. Teksty* [Modern Social Psychology Abroad. Texts]. Andreeva G. M., (ed.). Moscow, Moscow State University Publ., 1984, pp. 188–197. (In Russian).
9. Lebedeva N. M. Social Identity in the Former Soviet Union: from Searching for Self-respect to Searching for the Sense. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1999, vol. 20, no. 3, pp. 48–58. (In Russian).
10. Majers D. *Social'naja psihologija* [Social Psychology]. St. Petersburg, Peter-Press Publ., 1997, 684 p. (In Russian).
11. Mead G. *Amerikanskaja sociologicheskaja mysl'* [American Social Thought]. Dobren'kov V. I. (ed.). Moscow, Moscow State University Publ., 1994, pp. 227–237. (Transl. from English).
12. Pavlenko V. N., Korzh N. N. The Transformation of Social Identity in Post-tolerant Society. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2008, no. 1, pp. 83–95. (In Russian).
13. Pikuleva O. A. Social and Psychological Factors of Choosing Assertive Tactics of Students' Self-Presentation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14* [Bulletin of Moscow University. Series 14]. 2014, no. 1, pp. 33–46. (In Russian).
14. Sokolova-Baush E. A. Self-Presentation as a Factor Shaping One's Impression of One's Interlocutor. *Mir psihologii* [Psychological World]. 1999, no. 3, pp. 132–139. (In Russian).
15. Stefanenko T. G. *Jetnicheskaja identichnost' v situacii social'noj nestabil'nosti. Jetnicheskaja psihologija i obshhestvo* [Ethnic Identity in Situations of Social Instability. Ethnic Psychology and Society]. Moscow, Old Garden Publ., 1997, pp. 97–104. (In Russian).
16. Terner Dzh. *Social'naja identichnost', samokategorizacija i gruppa* [Social Identity, Self-Categorization and Group]. *Inostrannaja psihologija* [Foreign Psychology]. 1994, vol. 2, no. 4, pp. 8–17. (In Russian).
17. Janchuk V. A. *Vvedenie v sovremennuju social'nuju psihologiju* [Introduction into Modern Social Psychology]. Minsk, ASAP Publ., 2005, 768 p. (In Russian).
18. Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. University Education as a Factor of Students' Interest in Intercultural Interaction in Modern Society. 13th Conference of the European Sociological Association (Un) Making Europe: Capitalism, Solidarities, Subjectivities Abstract book (European Sociological Association). 2017, pp. 169–185.

Information about the authors

Kazarenkov Vyacheslav Ilyich — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social and Differential Psychology at People's Friendship University of Russia. E-mail: vikprof2003@yandex.ru (Russia).

Karnelovich Marina Mikhailovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Experimental and Applied Psychology at Grodno State University named for Janka Kupala. E-mail: karnelovich_mm@grsu.by (Belorussia).

Поступила в редакцию 02.04.2020.

Received 02.04.2020.

УДК 159.9:351.74

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.014

О. В. Суворова, О. Н. Кравчук, С. Н. Сорокоумова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ (ОВД)

Авторами в статье представлены компоненты образа сотрудников органов внутренних дел (ОВД), их краткая характеристика, приведено определение образа сотрудника ОВД. Обозначены цель и гипотеза исследования, приведены полученные результаты исследования и перспективы их использования. В результате проведенного исследования методом социологического опроса получены эмпирические данные об особенностях восприятия образа сотрудника ОВД. В опросе с использованием авторской анкеты «Образ сотрудника ОВД» (О. Н. Кравчук) участвовали 60 жителей Нижнего Новгорода разного возраста и пола (18–25 лет, 26–50 лет, 51 год и старше, по 10 лиц каждого пола в группе). Основными переменными эмпирического исследования выбраны: модальность образа сотрудника ОВД, готовность граждан взаимодействовать с ним, доверие граждан к полицейскому, чувство защищенности граждан, их личный опыт взаимодействия с полицейскими. На основе полученных данных построены корреляционные плеяды. Исследованием установлено, что готовность взаимодействовать с полицией и чувство защищенности у респондентов всех возрастных групп позитивно влияют на восприятие образа сотрудника органов внутренних дел. Также в статье приведены некоторые особенности и факторы, влияющие на формирование позитивного образа сотрудника ОВД.

образ; стереотипы восприятия; социальная роль; сотрудник органов внутренних дел

Введение. Современная реальность свидетельствует о том, что информационная открытость работы полицейского ведомства, совершенствование процедур взаимодействия населения с полицейскими, формирование готовности граждан обращаться к ним за помощью и оказание активного содействия полиции в раскрытии преступлений и происшествий приносит больший эффект, чем противодействие преступности только силами сотрудников органов внутренних дел.

Современная модель деятельности органов внутренних дел (ОВД) Российской Федерации (РФ) предполагает общественный контроль над полицейской деятельностью и повышение доверия к полиции со стороны населения. В новую идеологию деятельности данного силового ведомства заложено понятие открытости. Предполагается, что открытость ведет к формированию доверия населения. В свою очередь, доверие способствует возникновению уважения, которое ведет к оказанию содействия полиции и помощи граждан. Именно общественное мнение становится одним из основных показателей, по которым оценивается работа ОВД. Под открытостью понимается не только распространение различного вида информации о деятельности полиции, но и готовность к диалогу полицейского ведомства, его способность взаимодействовать с обществом и принимать от населения конструктивные предложения по вопросам, входящим в компетенцию органов внутренних дел (Сорокоумова, 2015). Реализация этого положения возможна только тогда, когда человек сможет в любое время обратиться за помощью к сотруднику полиции и получить ее.

На наш взгляд, изменение роли общественного восприятия полиции может способствовать повышению эффективности ее работы. Решение данного вопроса находится в центре внимания различных специалистов и стало актуальным после вступления в силу Федерального закона «О полиции». Проведенные изменения принципов деятельности Министерства внутренних дел, его реорганизация привели к необходимости создания и применения иных имиджевых технологий, новых форм взаимодействия с населением, ориентированных на позитивное восприятие образа обновленного полицейского ведомства.

На образ органов внутренних дел, несомненно, влияют оценки, эмоции, знания, отношения, представления и требования к ним граждан. Образ формируется стихийно и находится в зависимости от типа установок правовой культуры, степени открытости, доступности правоохранительного органа и уровня доверия к нему. В образе полиции находят отражение как особенности взаимоотношения населения с силовым ведомством, так и отношение института власти и гражданского общества, власти и закона (Бочкарев, 2019).

Полагаем, что необходимо разделять понятия «образ органов внутренних дел» и «образ сотрудника органов внутренних дел». Первый образ в определенном смысле является абстракцией, второй — конкретным субъектом социального взаимодействия, для восприятия которого одинаково важны формальная и содержательная стороны.

Социальные представления людей о роли сотрудника ОВД необходимо рассматривать, учитывая социальные и культурные особенности общества и исторически сложившиеся в нем взаимоотношения граждан с сотрудниками органов внутренних дел. Такого рода взаимоотношения определены стереотипами восприятия стража порядка в рамках его профессиональной деятельности и социальной роли. По мнению исследователей, на формирование стереотипов влияет позиция средств массовой информации (СМИ) в освещении с негативной стороны деятельности полиции и недостаточная информированность населения об этой деятельности (Дубнякова, 2013; Турчинова, 2007).

Образ сотрудника ОВД сложен и многогранен, включает в себя структуру, определяемую многими личностными и социокультурными условиями и факторами (Сорокоумова, 2013). Эта структура содержит в себе характеристики как объекта восприятия, так и воспринимающего субъекта (Мусатова, 2014). На восприятие образа также оказывают влияние социальная роль и предписанные ей личностные и профессиональные требования к сотруднику ОВД.

Образ сотрудника ОВД, на наш взгляд, воспринимается субъектом через призму своего личного опыта и знаний, с учетом имеющихся у него установок и ожиданий от ролевого поведения представителя данной структуры (Кравчук, 2019).

Цель исследования. Актуальность изучения специфики восприятия образа сотрудника ОВД определена необходимостью построения в сознании граждан позитивного образа сотрудника полиции в целях достижения оптимальной результативности перцептивного процесса его межличностного взаимодействия с гражданами.

Исследование механизма восприятия в таком контексте и формирование в массовом сознании образа органов внутренних дел и его сотрудников представляет интерес, так как объективность и адекватность указанных образов является определенным фактором сохранения общественного порядка и противодействия преступности.

Данная тема, как показал анализ научной литературы, активно разрабатывается в зарубежной и отечественной науке. Так, вопросы о повышении эффективности работы полиции с учетом общественного мнения рассматриваются зарубежными авторами, которые анализируют различные компоненты образов по-

лиции и полицейского. Исследователи обращают внимание на низкий уровень информированности граждан о целях, задачах и функциях полиции (В. Bradford, J. Fleming, L. Hinds, K. Murphy, M. Van Craen).

Российские ученые также изучают отношение и восприятие гражданами деятельности полиции (О. С. Грязнова, А. А. Дубнякова, А. Ю. Кобленков, О. В. Логачев), особенности формирования позитивного образа представителя правоохранительных структур (В. В. Ермолаев, С. В. Копцов, С. А. Мусатова, В. К. Пауков, А. А. Семик, С. Н. Сорокоумова), проблемы восприятия образа полицейского (Т. Н. Белашина, А. Н. Бочкарев, И. В. Васильева, С. Е. Денисенко, К. В. Злоказов, Л. В. Карнаушенко, Э. А. Лебедева, Н. С. Лемясова, Д. Г. Передня, А. В. Сахно, О. В. Ушакова).

Вместе с тем проблематика восприятия образа полицейского гражданами недостаточно изучена. Требуется систематизация и описание особенностей восприятия образа сотрудника ОВД в зависимости от различных факторов. При работе над данной темой необходимо также учитывать особенности и функционирование современного информационного пространства, специфику подачи информации о деятельности ведомства в СМИ и интернете.

Таким образом, цель нашей работы — эмпирическое изучение специфики восприятия образа сотрудника ОВД и разработка современных подходов к формированию позитивного образа полицейского.

Гипотеза и задачи исследования. Авторами выдвигается гипотеза, что модальность социального образа сотрудника органов внутренних дел связана с оценкой гражданами опыта взаимодействия с полицейскими, готовностью с ними взаимодействовать, чувством защищенности и уровнем доверия воспринимающего, причем структура данных взаимосвязей находится в зависимости от пола и возраста граждан.

В рамках поставленной цели предполагается провести анализ теории социальных познания, восприятия и представления; описать особенности восприятия социального образа человека; изучить современный подход к определению образа сотрудника органов внутренних дел и его формирующих компонентов; дать характеристику особенностям восприятия этого образа; разработать эмпирические подходы к исследованию образа сотрудника ОВД и современные подходы к формированию его позитивного образа.

Материалы и методы исследования. Методологическую основу нашей работы составляют общенаучные методы исследования социального образа сотрудника ОВД, положения о социально-психологической природе восприятия социальных объектов (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Б. Ф. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, С. Д. Смирнов).

Для реализации цели и выполнения задач данного исследования использовались наблюдение, анкетирование, анализ документации, логический анализ, синтез, теоретическая интерпретация понятий, дедукция, индукция, системный и структурно-функциональный подходы, количественный и качественный анализ полученных в результате исследования показателей.

При исследовании применялся метод опроса с использованием авторской анкеты «Образ сотрудника ОВД» (О. Н. Кравчук). Обработка результатов проводилась структурным корреляционным анализом на основе ранговой корреляции Спирмена.

Респондентами исследования стали жители г. Нижний Новгород, распределенные по трем возрастным группам (18–25 лет, 26–50 лет, 51 год и старше), в каждой из которых — по 20 человека (по 10 лиц мужского и женского полов).

Теоретическая значимость работы определяется тем, что полученные в результате исследования выводы позволяют утверждать, что есть необходимость

проработки современного информационного механизма формирования образа полицейского с использованием принципов живого контакта и обратной связи. Особо отметим, что формирование образов полиции и полицейского должно идти в тенденции их глубокого исправления, вплоть до тотального ребрендинга (репозиционирования) (Майоров, 2017). С учетом вышесказанного основными переменными нашего эмпирического исследования стали следующие показатели: модальность образа полицейского, готовность граждан взаимодействовать с ним, доверие к полицейскому, чувство защищенности и личный опыт взаимодействия с полицейскими. На основе полученных данных построены корреляционные плеяды.

Результаты исследования. Первая корреляционная плеяда с умеренными по силе связями ($p < 0,05$) представляет структуру связей между модальностью образа сотрудника ОВД и возникновением чувства защищенности и готовностью взаимодействовать с полицейским.

У респондентов мужского пола выявлена прямая корреляционная связь между модальностью образа полицейского и чувством защищенности (чем позитивнее образ полицейского, тем сильнее чувство защищенности), а также между модальностью образа полицейского и готовностью к взаимодействию с ним (чем позитивнее образ полицейского, тем выше готовность к взаимодействию с полицией).

Самые высокие показатели ранжирования получены в паре «чувство защищенности — доверие» (с усилением чувства защищенности возрастает доверие к полиции). Однако личный опыт взаимодействия респондентов мужского пола с полицейским приводит к снижению как доверия к полиции, так и чувства защищенности, хотя и увеличивает их готовность к взаимодействию с полицией. Чем выше готовность взаимодействия с полицией, тем слабее чувство собственной защищенности (рис. 1).

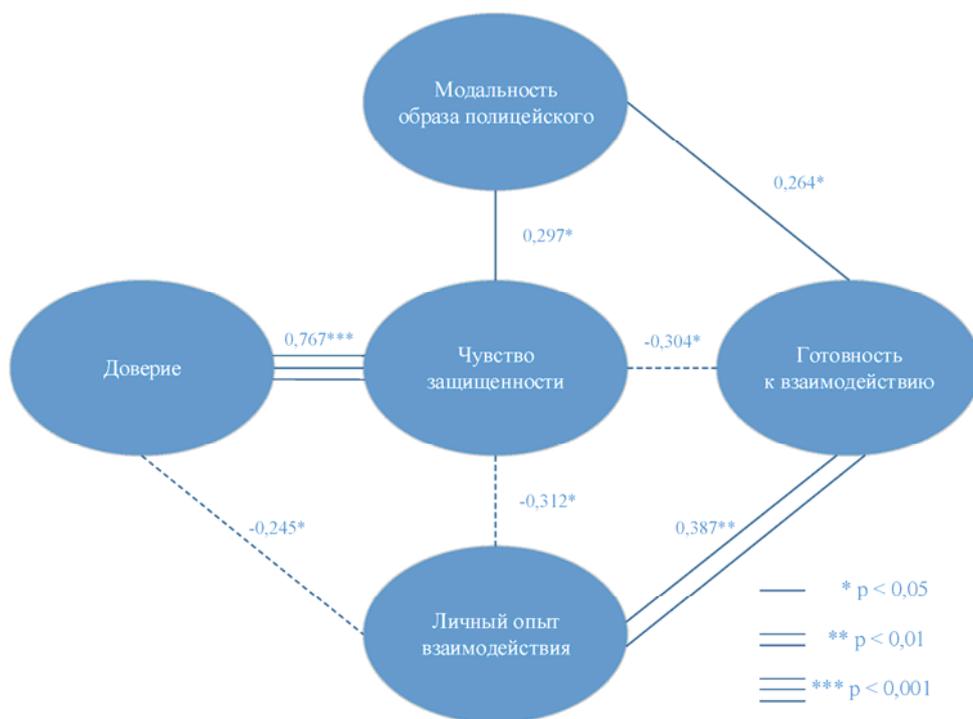


Рис. 1. Взаимосвязь детерминант модальности образа восприятия полицейского респондентов мужского пола

Вторая корреляционная плеяда с умеренными по силе связями ($p < 0,05$) представляет структуру связей между модальностью образа сотрудника ОВД и оценкой опыта взаимодействия с сотрудником ОВД и готовностью взаимодействовать с ним. Одновременно в плеяде со средними по силе связями ($p < 0,01$) обнаружена система связей между модальностью образа сотрудника ОВД и наличием чувства защищенности.

У респондентов женского пола выявлена прямая корреляционная связь между модальностью образа полицейского и чувством защищенности (чем позитивнее образ полицейского, тем сильнее чувство защищенности), а также между модальностью образа полицейского и готовностью к взаимодействию (чем позитивнее образ полицейского, тем выше готовность к взаимодействию с полицией). На формирование образа полицейского оказывает прямое влияние и оценка личного опыта взаимодействия респондентов с полицейским (чем выше или положительней оценка опыта взаимодействия с сотрудником ОВД, тем позитивнее образ полицейского).

Самые высокие показатели ранжирования получены в паре «чувство защищенности — доверие» (с усилением чувства защищенности возрастает доверие к полиции), а также в паре «оценка опыта взаимодействия — доверие» (чем положительней оценка взаимодействия с полицейским, тем выше уровень доверия к полиции). Вместе с этим чем выше готовность взаимодействия с полицией, тем сильнее чувство собственной защищенности (рис. 2).

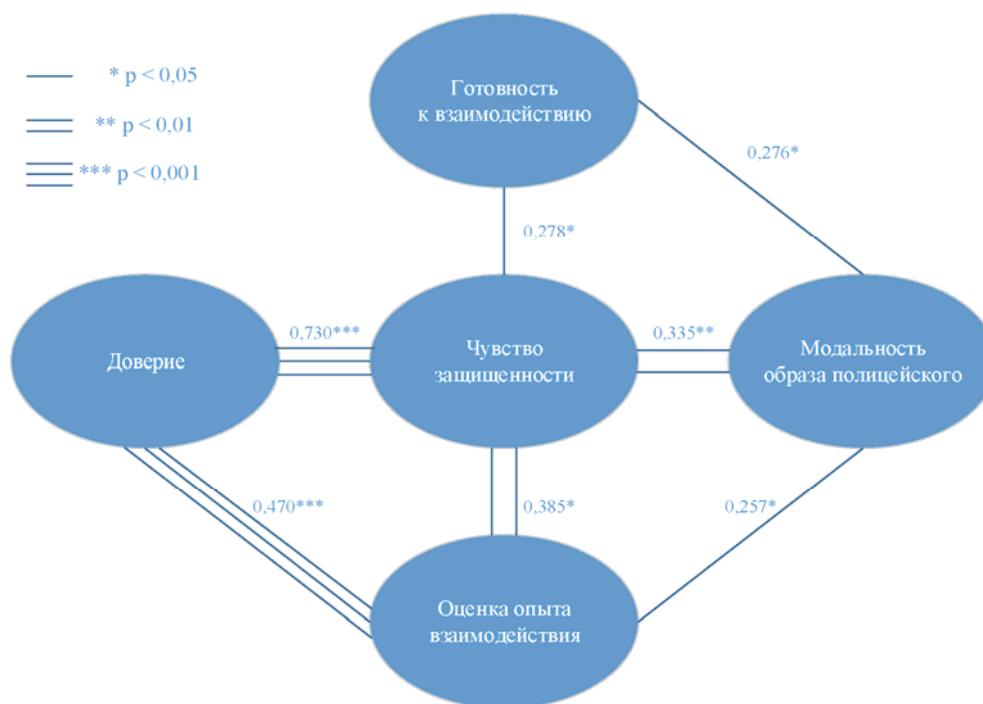


Рис. 2. Взаимосвязь детерминант модальности образа восприятия полицейского респондентов женского пола

В третьей корреляционной плеяде с умеренными по силе связями ($p < 0,05$) выявлена система связей между модальностью образа, с одной стороны, и оценкой опыта взаимодействия, чувством защищенности, готовностью взаимодействовать — с другой.

У респондентов в возрасте от 18 до 25 лет выявлена прямая корреляционная связь между модальностью образа полицейского и наличием чувством защищенности (чем позитивнее образ полицейского, тем сильнее чувство защищенности), а также между модальностью образа полицейского и готовностью к взаимодействию (чем позитивнее образ полицейского, тем выше готовность взаимодействовать с полицией). На модальность образа полицейского оказывает прямое влияние и оценка личного опыта взаимодействия респондентов с полицейским (чем выше или положительней оценка опыта взаимодействия с сотрудником ОВД, тем позитивнее образ полицейского).

Самые высокие показатели ранжирования получены в паре «чувство защищенности — доверие» (с усилением чувства защищенности возрастает доверие к полиции). Чем выше доверие к полиции, тем возрастает готовность респондентов в возрасте от 18 до 25 лет взаимодействовать с полицией (рис. 3).

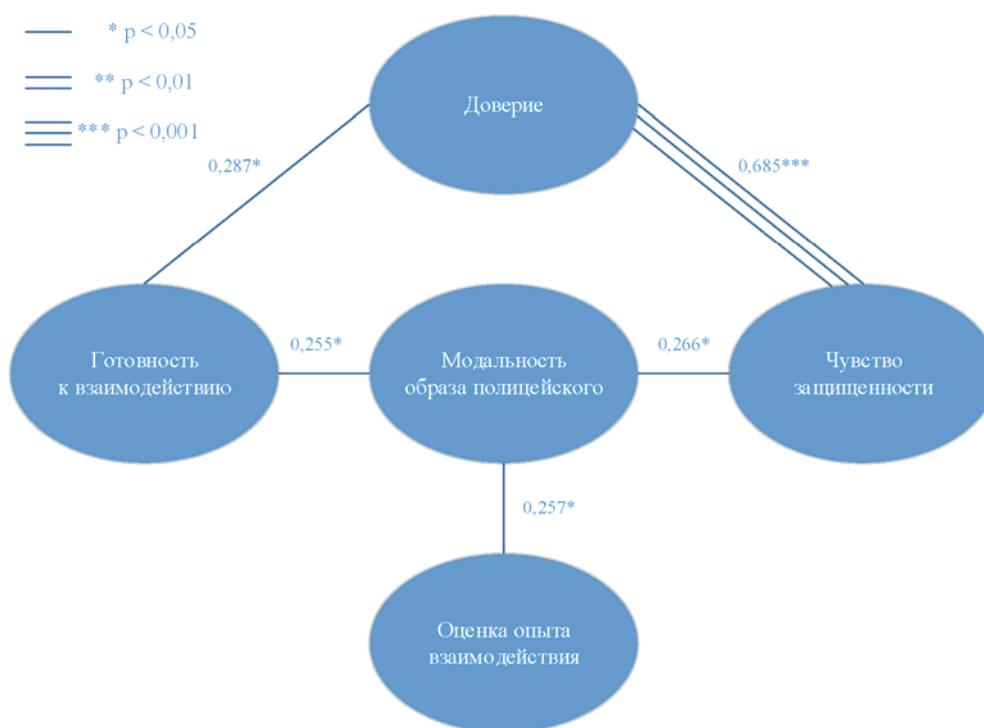


Рис. 3. Взаимосвязь детерминант модальности образа восприятия полицейского респондентов в возрасте от 18 до 25 лет

В четвертой корреляционной плеяде с умеренными по силе связями ($p < 0,05$) обнаружена система связей между модальностью образа, с одной стороны, и личным опытом взаимодействия, чувством защищенности, готовностью взаимодействовать — с другой.

У респондентов в возрасте от 26 до 50 лет выявлена прямая корреляционная связь между модальностью образа полицейского и наличием чувства защищенности (чем позитивнее образ полицейского, тем сильнее чувство защищенности), а также между модальностью образа полицейского и готовностью к взаимодей-

ствию (чем позитивнее образ полицейского, тем выше готовность к взаимодействию с полицией). На формирование образа полицейского оказывает прямое влияние и наличие личного опыта взаимодействия респондентов вышеуказанной возрастной группы с полицейским.

Самые высокие показатели ранжирования получены в паре «чувство защищенности — доверие» (с усилением чувства защищенности возрастает доверие к полиции). Однако наличие личного опыта взаимодействия респондентов в возрасте от 26 до 50 лет с полицейским приводит к снижению как доверия к полиции, так и чувства защищенности, а также отрицательно воздействует на оценку полученного опыта взаимодействия. Чем выше оценка полученного опыта взаимодействия с полицией, тем сильнее их чувство собственной защищенности и выше уровень доверия к полиции (рис. 4).

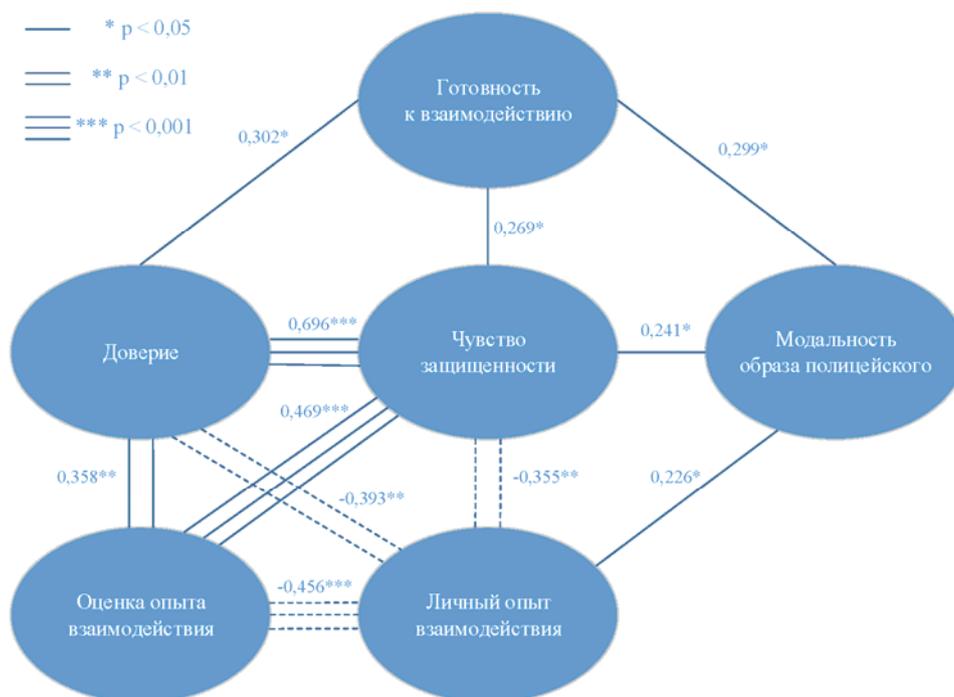


Рис. 4. Взаимосвязь детерминант модальности образа восприятия полицейского респондентов в возрасте от 26 до 50 лет

Пятая корреляционная плеяда с наиболее плотными по силе связи ($p < 0,001$) представляет структуру связей между модальностью образа сотрудника ОВД и личным опытом взаимодействия с сотрудником ОВД; со средними по силе связи ($p < 0,01$) — между модальностью образа сотрудника ОВД и наличием чувства защищенности.

У респондентов, которым 51 год и более, выявлена прямая корреляционная связь между модальностью образа полицейского и чувством защищенности (чем позитивнее образ полицейского, тем сильнее чувство защищенности), а также между модальностью образа полицейского и личным опытом взаимодействия респондентов с полицейским.

Самые высокие показатели ранжирования получены в паре «чувство защищенности — доверие» (с усилением чувства защищенности возрастает доверие к полиции). У респондентов данной возрастной группы оценка полученного опыта взаимодействия с полицией оказывает влияние сразу на несколько детерминант: чем выше оценка полученного опыта взаимодействия с полицией, тем сильнее чувство собственной защищенности, выше уровень доверия к полиции и готовность к взаимодействию (рис. 5).

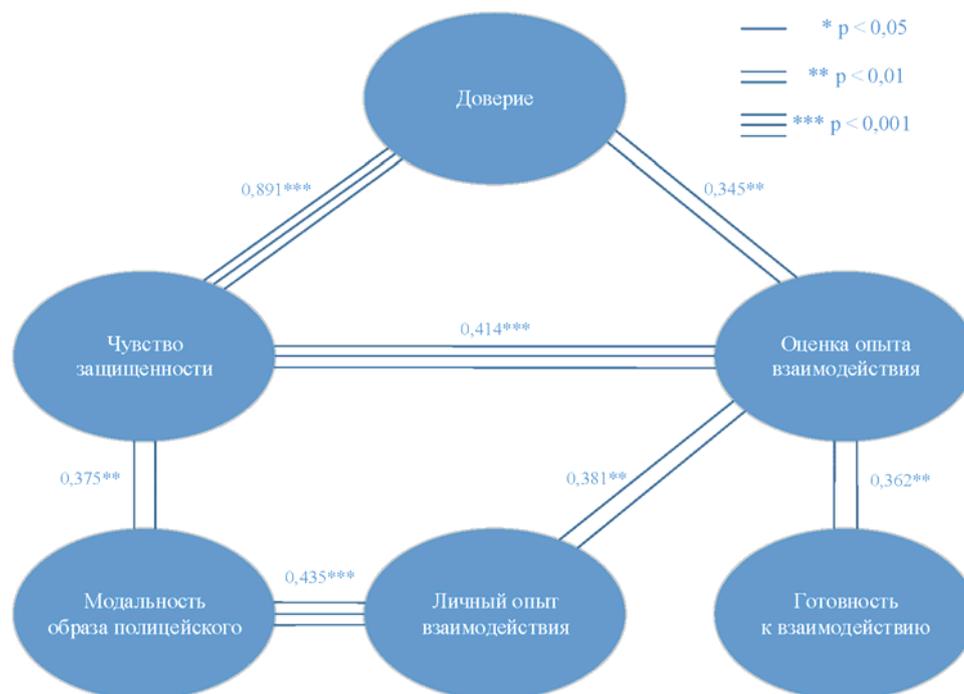


Рис. 5. Взаимосвязь детерминант модальности образа восприятия полицейского респондентов в возрасте старше 50 лет

Обсуждение результатов. Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что две детерминанты (готовность взаимодействовать с полицейскими и чувство защищенности граждан) определяют модальность образа сотрудника ОВД (положительный или отрицательный). Одновременно с этим на указанные переменные влияет наличие опыта личного взаимодействия с полицией. Позитивной модальности способствуют проявленные к гражданам сотрудником ОВД внимание, сопричастность, а также результативность его служебной деятельности.

В результате эмпирического исследования было установлено влияние некоторых факторов на восприятие образа сотрудника ОВД. Например, при опросе респондентов мужского пола всех возрастных групп была установлена взаимосвязь между наличием личного опыта взаимодействия с сотрудниками ОВД и чувством защищенности, доверием к полиции, а также готовности взаимодействовать с полицейским. Эти детерминанты влияют как на восприятие образа полицейского, так и на оценку опыта этого взаимодействия. При опросе респондентов обоих полов всех возрастных групп установлена связь между чувством защищенности и доверием к полиции, что оказы-

вает влияние как на восприятие образа сотрудника ОВД, так и на готовность взаимодействовать с ним, причем особенно явно это проявляется у респондентов женского пола и респондентов в возрасте старше 50 лет ($p < 0,01$).

Выводы и перспективы. Одним из свойств общественного восприятия является инертность, то есть для его изменения требуются определенные условия и факторы, а также время. Принимая это во внимание, нужно выстраивать работу по формированию и продвижению позитивного образа сотрудников ОВД.

С учетом результатов проведенного исследования мы предлагаем при формировании позитивного образа сотрудника российской полиции обратить внимание на следующие моменты:

– учитывать функциональные характеристики и особенности органов внутренних дел, их социальную функцию, социальные и культурные особенности общества, исторически сложившиеся в нем взаимоотношения граждан с представителями ОВД, а также психологические особенности восприятия данного образа массовым и индивидуальным сознанием;

– использовать для создания позитивного образа все каналы массовых коммуникаций (СМИ, интернет, телевидение, кино, театр), принимая во внимание возрастные и гендерные особенности аудитории;

– формировать у населения чувства защищенности и безопасности, а также доверие к сотрудникам полиции (Егорова, 2015);

– создавать в общественном сознании обобщенный и идеализированный образ сотрудника органов внутренних дел, содержащий образцовые примеры выполнения служебного долга, отражающий достоинства и социальную значимость правоохранительной деятельности (Янбухтин, 2017);

– использовать ресурс реального полицейского, то есть готовить и распространять в СМИ и интернете информационные материалы о деятельности конкретного сотрудника, при этом делать акцент как на его профессионализме, так и жизни вне службы.

В результате исследования мы пришли к выводу, что чувство защищенности и готовность взаимодействовать с полицией влияют на модальность восприятия образа сотрудника ОВД. Использование в практической деятельности органов внутренних дел результатов данной работы будет способствовать формированию у граждан чувства защищенности и безопасности, а следовательно и доверия к полиции, ее сотрудникам. В итоге будет сформирован позитивный образ сотрудника ОВД и положительный имидж ведомства в целом.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Бочкарев А. Н. Образ полиции в восприятии студенческой молодежи Юга России : автореф. дисс. ... канд. социол. наук. — Майкоп, 2019. — 24 с.
2. Дубнякова А. И. Образ сотрудника полиции в сознании граждан // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2013. — № 4 (55). — С. 19–21.
3. Егорова П. А., Наумов П. Ю., Сорокоумова С. Н. Развитие ключевых личностных компетенций будущих офицеров внутренних войск МВД России // Педагогика и психология образования. — 2015. — № 4. — С. 44–56.
4. Кравчук О. Н., Суворова О. В. Детерминанты модальности социального образа сотрудника органов внутренних дел // Нижегородский психологический альманах. — 2019. — № 1. — URL : <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2019/1/219.pdf> (дата обращения: 10.03.2020).

5. Майоров В. И., Дунаева О. Н. Формирование стратегических приоритетов имиджевой политики российской полиции в контексте повышения эффективности ее работы // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. — 2017. — № 2. — С. 144–151.
6. Мусатова С. А. Феномен образа полицейского в социальных представлениях жителей мегаполиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2014. — 23 с.
7. Сорокоумова С. Н., Поцепина И. Ю. Исследование профессионально важных качеств у будущих психологов МЧС России // Инициативы XXI века. — 2013. — № 3. — С. 79–82.
8. Сорокоумова С. Н., Белоногов Е. В., Корнилов Л. В. Развитие профессионально значимых личностных качеств у будущих психологов службы специального реагирования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». — 2015. — № 3. — С. 47–52.
9. Турчинова М. А. Социально-психологические стереотипы восприятия информации при воздействии телевизионных СМИ на аудиторию (на примере телевизионной рекламы) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2007. — 22 с.
10. Янбухтин Р. М., Игнабаева Г. Р. Перспективные направления формирования позитивного образа полиции в общественном мнении // Евразийская адвокатура. — 2017. — № 5 (30). — С. 104–107.

Сведения об авторах

Суворова Ольга Вениаминовна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет), профессор кафедры психологии профессиональной деятельности в УИС ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний». E-mail: olgavenn@yandex.ru (Нижний Новгород, Рязань).

Кравчук Ольга Николаевна — кандидат юридических наук, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет). E-mail: olganik-nn@yandex.ru (Нижний Новгород).

Сорокоумова Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», профессор кафедры общей психологии ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний». E-mail: 4013@bk.ru ((Москва, Рязань).

O. V. Suvorova, O. N. Kravchuk, S. N. Sorokoumova

THE INTERCONNECTION OF PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AND FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF INTERNAL AFFAIRS OFFICERS' IMAGE

The authors of the article discuss the components of internal affairs officers' image and briefly characterize the peculiarities of citizen perception of internal affairs officers. The article substantiates the aim and the hypothesis of the research, discusses the findings of the research and speaks about implementation perspectives. The research employs a social survey method to acquire empirical data about the peculiarities of internal affairs officers' image perception. The

social survey (Internal Affairs Officers' Image, by O. N. Kravchuk) involved 60 people living in Nizhny Novgorod and belonging to different age and gender groups (18–25, 26–50, 51 and older, 10 males and 10 females in each group). The major variables of the empirical research are modality of internal affairs officers' image, citizens' readiness to cooperate with internal affairs officers, citizens' trust in internal affairs officers, citizens' feelings of being protected, citizens' personal experience of communicating with internal affairs officers. The obtained data are used for serial correlation. The research maintains that people's readiness to cooperate with the police, people's feelings of being protected are positive factors that ensure differently aged people's positive perception of internal affairs officers. The article also deals with some peculiarities and factors that ensure a positive citizen perception of internal affairs officers.

image; educational serotypes; social role; internal affairs officers

References

1. Bochkarev A. N. *Obraz policii v vospriyatii studencheskoj molodezhi Juga Rossii* [The Image of the Police as Perceived by Young People of Southern Russia]. Maykop, 2019, 24 p. (In Russian).
2. Dubnjakova A. I. The Image of a Policeman as Perceived by a Citizen. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychological Pedagogy in Law Enforcement Agencies]. 2013, no. 4 (55), pp. 19–21. (In Russian).
3. Egorova P. A., Naumov P. Ju., Sorokoumova S. N. The Development of Key Personal Competences in Novice Officers of the Internal Troops of the Ministry for Internal Affairs of the Russian Federation. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2015, no. 4, pp. 44–56. (In Russian).
4. Kravchuk O. N., Suvorova O. V. Modal Determinants of Internal Affairs Officers' Social Image. *Nizhegorodskij psihologicheskij al'manah* [Nizhny Novgorod Psychological Almanac]. 2019, no. 1, URL : <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2019/1/219.pdf> (accessed: 10.03.2020). (In Russian).
5. Majorov V. I., Dunaeva O. N. The Formation of Strategic Priorities of the Russian Police Image Policy in the Context of Improving its Efficiency. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo* [Bulletin of Nizhny Novgorod University named for N. I. Lobachevsky]. 2017, no. 2, pp. 144–151. (In Russian).
6. Musatova S. A. *Fenomen obraza policejskogo v social'nyh predstavlenijah zhitelej megapolisa* [The Phenomenon of a Policeman's Image as Perceived by Metropolis Dwellers]. Moscow, 2014, 23 p. (In Russian).
7. Sorokoumova S. N., Pocepina I. Ju. The Research of Professionally Significant Qualities in Novice Psychologists of the Russian Ministry of Emergency Situations. *Inicijativy XXI veka* [Initiatives of the 21st Century]. 2013, no. 3, pp. 79–82. (In Russian).
8. Sorokoumova S. N., Belonogov E. V., Kornilov L. V. The Development of Professionally Significant Personality Qualities of Novice Psychologists of the Special Response Services. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta imeni M. A. Sholohova. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulletin of Moscow State Humanitarian University named for M. A. Sholokhov. Pedagogy and Psychology series]. 2015, no. 3, pp. 47–52. (In Russian).
9. Turchinova M. A. *Social'no-psihologicheskie stereotipy vospriyatija informacii pri vozdeystvii televizionnyh Sredstv massovoj informacii na auditoriju (na primere televizionnoj reklamy)* [Social and Psychological Stereotypes of Information Perception through Mass Media (at the example of TV commercials)]. Moscow, 2007, 22 p. (In Russian).
10. Janbuhtin R. M., Ignabaeva G. R. Perspective Trends of Creating a Positive Image of the Police in Pubic Opinion. *EvrAzijskaja advokatura* [Eurasian Advocates]. 2017, no. 5 (30), pp. 104–107. (In Russian).

Information about the authors

Suvorova Olga Veniaminovna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Practical Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin (Minin University), Professor in the Department of Vocational Psychology at the Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service. E-mail: olgavenn@yandex.ru (Nizhny Novgorod, Ryazan).

Kravchuk Olga Nikolaevna — Candidate of Jurisprudence, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin (Minin University). E-mail: olganik-nn@yandex.ru (Nizhny Novgorod).

Sorokoumova Svetlana Nikolayevna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Social, General and Clinical Psychology at Russian State Social University, Professor in the Department of General Psychology at the Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service. E-mail: 4013@bk.ru (Moscow, Ryazan).

*Поступила в редакцию 04.02.2020.
Received 04.02.2020.*

УДК 378.18
DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.015

Н. В. Яковлева

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ

Одним из направлений психологии здоровья как преимущественно прикладной отрасли современной психологической науки является исследование поведения личности, связанного с сохранением и укреплением здоровья.

В статье обосновывается необходимость использования в методологии исследований здоровьесберегающего поведения категорий деятельности и субъекта, а также системного и метасистемного подходов.

Описаны назначение и структура опросника «Исследование здоровьесберегающей деятельности» (ИЗД), разработанного автором для диагностики структуры и уровня сформированности здоровьесберегающей деятельности субъекта. Приведены результаты исследований, проведенных с использованием указанного опросника в группах лиц разного возраста и состояния здоровья (подростки, спортсмены, больные хроническими заболеваниями). Показана валидность методики и ее эффективность при проведении прикладных эмпирических исследований.

психология здоровья; здоровьесберегающее поведение; здоровьесберегающая деятельность субъекта; саморегуляция; опросник ИЗД; прикладные психологические исследования

Введение. Психология здоровья — новая отрасль отечественной психологической науки. Ее статус как самостоятельной научно-исследовательской отрасли еще недостаточно устоялся, поэтому многими авторами она рассматривается как сугубо прикладное направление с недостаточным теоретическим обоснованием (Цветкова, Гурвич 2012; Тхостов, Рассказова, 2019).

В настоящее время в отечественной психологии здоровья наиболее продуктивно разрабатываются два основных направления исследований: роль психологических факторов в этиологии заболеваний в рамках биопсихосоциальной модели болезни и психологические особенности поведения личности, связанные со здоровьем (здоровьесберегающее поведение). Последнее и является предметом нашего научного интереса (Яковлева, 2014, 2015, 2019).

В научной психологической литературе здоровьесберегающее поведение, как правило, рассматривается в русле когнитивно-бихевиорального подхода. В монографии К. Гланц с соавторами здоровьесберегающее поведение определяется как активность, нацеленная на формирование здоровых и элиминацию нездоровых поведенческих паттернов (Glanz, Rimer, Viswanath, 2008). В зарубежной литературе есть многочисленные работы по изучению моделей здоровья (health belief model), здорового стиля жизни (healthy lifestyle) и здоровьесберегающего поведения (healthy behaviors). Однако отсутствие строгой научной парадигмы и комплексного понимания психологической причинности часто не позволяет авторам эффективно концептуализировать здоровьесбережение личности как специфический тип социально ориентированного поведения.

Для решения указанной проблемы перспективно обращение к традиционным для отечественной науки категориям субъекта и деятельности, а также использование возможности системного и метасистемного подходов. Деятельностный и системный подходы позволяют решить проблему адекватной методологии исследований здоровьесбережения как интегрального феномена жизнедеятельности личности. Базовым объектом исследований становится не размытый феноменологический конструкт «поведение», а концептуально и методологически разработанная в отечественной психологии категория «деятельность субъекта». Заметим, что здоровьесбережение, как и другие формы активности человека, включает в себя уровни разной степени осознанности, однако ведущую роль в здоровьесбережении играет целенаправленная витальная активность человека, которую мы определяем как здоровьесберегающую деятельность субъекта. Она направлена на целенаправленное воспроизводство индивидуальных жизненных ресурсов, необходимых для освоения личностью пространственно-временного континуума жизни. Здоровьесберегающая деятельность (далее — ЗСД) отображает типовую обобщенную структуру форм жизнедеятельности личности, для которой специфично единство и целесообразность процессов самоорганизации и самодисциплины, саморегуляции и саморазвития, направленных на укрепление адаптивных возможностей организма, реализацию каждодневных целей и жизнедеятельности в целом.

Изучение процессов самоорганизации и саморегуляции функциональных состояний здоровья как особой деятельности личности потенцируется современными теориями саморегуляции в отечественной психологии (Конопкин, 1995; Моросанова, 2001; Дикая, 2002; Прохоров, 2005; Ильин, 2005; Бодров, 2007; Леонова, Кузнецова, 2009; и др.).

Материалы исследования. В рамках концепции здоровьесберегающей деятельности нами был разработан опросник «Исследование здоровьесберегающей деятельности» (далее — ИЗД, 2011–2014 гг.). В структуру методики, состоящей из 82 пунктов, входят 6 шкал, содержательно отражающих базовые компоненты здоровьесбережения:

- 1) мотивационно-ценностная сфера;
- 2) целеполагание;
- 3) эталоны здоровья;

- 4) самооценка здоровья;
- 5) здоровьесберегающее поведение;
- 6) самоэффективность.

На данный момент проведена стандартизация и внешняя валидизация шкал методики, определены тестовые нормы для различных возрастных групп. Авторская база данных по методике превышает 1000 респондентов. Паспорт методики процедуры ее стандартизации, валидизации и нормирования представлен в монографии «Методология и методы исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта» (Яковлева, Яковлев, 2014).

Ниже приводятся результаты нескольких исследований сотрудников и студентов ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова», в рамках которых опросник ИЗД был использован для диагностики психологических особенностей здоровьесберегающей деятельности.

Результаты. Совместно с В. П. Прилепской в 2017 году нами была исследована взаимосвязь ЗСД и акцентуаций характера на условно здоровой выборке подростков. Исследование было направлено на выявление стилевых особенностей здоровьесберегающей деятельности подростков, связанных с выраженностью отдельных акцентуаций их характера.

В исследовании участвовали 60 школьников средних и старших классов в возрасте от 13 до 15 лет. Выборка была уравновешена по полу. В качестве методов исследования использовались также тест Смишека, методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан и методика ИЗД.

Было выявлено, что существует отрицательная корреляционная связь ($-0,377$ при r -критич. = $0,254$ на уровне значимости $0,05$) между такими показателями, как гипертимный тип акцентуации и самооценка уровня здоровья (Шкала оценки текущего состояния здоровья). Необдуманность поведения, склонность к авантюризму, отсутствие стремления доводить начатое дело до конца у гипертимических подростков сочетаются с завышением самооценки своего здоровья.

Дистимный тип акцентуации достоверно связан с низкой самоэффективностью в области здоровьесберегающей деятельности ($-0,290$ при r -критич. = $0,254$ на уровне значимости $0,05$). Нерешительность и робость, характерные для лиц данного типа акцентуаций, мешают проявлению инициативы в области укрепления здоровья. Несмотря на серьезное отношение к жизни, рассудительность, добросовестность, в сфере здоровьесбережения наблюдается неверие в свои силы и способности сохранить свое здоровье в меняющихся жизненных обстоятельствах в силу пессимизма, пассивности, инертности, замедленности реакций.

В работе была выявлена отрицательная корреляционная связь ($-0,273$ при r -критич. = $0,254$ на уровне значимости $0,05$) между показателями возбудимого типа акцентуации и мотивационно-ценностной сферой ЗСД. Подростки такого типа чаще, чем другие, пренебрегают ЗОЖ и не мотивированы на активное управление здоровьем, в отличие от застревающего типа, имеющего положительную корреляцию ($0,309$ при r -критич. = $0,254$ на уровне значимости $0,05$) с исполнительским компонентом ЗСД. Наблюдается большая заикленность на себе. Высокий уровень здоровьесберегающего поведения может быть связан с высокими требованиями к себе, а также упорством в достижении поставленной цели. У подростков была также обнаружена положительная корреляционная связь между мотивационно-ценностной сферой здоровьесберегающей деятельности и самооценкой уровня здоровья ($0,376$ при r -критич. = $0,254$ на уровне значимости $0,05$).

Предметом другого исследования выступали личностные особенности ЗСД спортсменов молодежного возраста (Яковлева, Степанов, 2017). Выборку исследования составили 60 условно здоровых молодых людей — спортсменов-профессионалов и спортсменов-любителей в возрасте 18–27 лет.

Установлено, что выраженность отдельных шкал ЗСД связана с выраженностью отдельных шкал теста «Большая пятерка личностных черт» (Big Five) и теста смысложизненных ориентаций (СЖО). Эталоны здоровья обусловлены такими личностными характеристиками, как экстраверсия, открытость. При выраженности данных характеристик наблюдается активное усвоение социальных представлений, интенсивная социализация личности, в том числе в области здоровьесбережения. Мотивационно-ценностная сфера ЗСД связана с принятием ответственности и общей осмысленностью жизни.

Совместно с А. Г. Фаустовой и Я. В. Бабоновой изучались специфические особенности здоровьесберегающей деятельности больных сахарным диабетом 2 типа и язвенной болезнью желудка (в табл. 1 — СД и ЯБЖ). В исследовании приняли участие 60 человек: 20 — с сахарным диабетом 2-го типа, 20 — с язвенной болезнью желудка и 20 — условно здоровые. Средний возраст испытуемых составлял 54,2 года.

Обнаружено, что между условно здоровыми и больными существуют не случайные различия, в первую очередь, в области самооффективности ЗСД.

В качестве метода обработки эмпирических данных был использован критерий Краскела — Уоллеса для трех и более выборок.

Наиболее самооффективными индивидами являлись условно здоровые люди. Они глубоко верили в эффективность своих действий и не акцентировали внимание на здоровьесберегающей деятельности.

Больным сахарным диабетом была несвойственна самооффективность, что, в свою очередь, свидетельствовало об их низкой вере в успех своих действий. В силу изменений качества жизни больными была присуща установка на хронический характер заболевания, что отрицательно влияло на эффективность их здоровьесберегающего поведения.

Таблица 1

Выраженность здоровьесберегающей деятельности у разных групп испытуемых

Компоненты СЗД	M(x)			N эмп.	Уровень значимости различий
	Больные с СД	Больные с ЯБЖ	Условно здоровые		
Мотивационно-ценностная сфера ЗСД	6,4	5,8	5,9	0,729	0,69
Целеполагание в области ЗСД	4,2	4,2	4,8	1,566	0,47
Эталоны здоровья	5,7	4,8	5,6	3,522	0,17
Самооценка уровня здоровья	9,9	10,5	12,7	6,258	0,44
Здоровьесберегающее поведение	10,7	10,9	12,3	4,180	0,12
Самооффективность в области ЗСД	3,2	3,9	5,3	7,682	0,021

В исследовании было установлено, что общая выраженность здоровьесберегающей деятельности больных сахарным диабетом 2 типа связана со стилевыми особенностями саморегуляции. Были получены данные о корреляции эффективности ЗСД и уровня выраженности отдельных стилей саморегуляции по тесту ССП В. И. Моросановой: моделирования ($r = 0,34$); оценивания результатов — рефлексии ($r = 0,33$) с самостоятельностью ($r = -0,35$). Последний результат свидетельствовал о необходимости комплаентного взаимодействия с врачом при лечении данного заболевания.

Выявлены также и интересные личностные корреляты выраженности отдельных шкал ЗСД у больных сахарным диабетом (табл. 2).

Таблица 2

Результаты множественного регрессионного анализа в группе респондентов, имеющих сахарный диабет 2-го типа (N = 20)

Зависимая переменная	Независимая переменная	Регрессионное уравнение
Эталон здоровья	Спонтанная агрессивность (x1)	$y = 6,599 + (-0,867) * x1$
Самоэффективность в области ЗСД	Реактивная агрессивность (x1) Эмоциональная лабильность (x2)	$y = 4,126 + 0,597 * x1 + (-1,383) * x2$
Самооценка уровня здоровья	Самоконтроль (x1) Принятие ответственности (x2)	$y = 12,817 + (-0,227) * x1 + (-0,308) * x2$
Планирование	Реактивная агрессивность (x1) Застенчивость (x2)	$y = 10,311 + (-0,849) * x1 + (-0,723) * x2$
Общий уровень ЗСД	Реактивная агрессивность (x1) Застенчивость (x2) Планирование решения проблемы (x3)	$y = 37,542 + (-2,370) * x1 + (-2,442) * x2$ $y = 1,694 + 0,208 * x3$

Эффективность целеполагания была связана с общительностью и уравновешенностью. Существовала тенденция к положительной корреляционной связи самооценки уровня здоровья и общительности. Уверенность в уровне своего здоровья предполагала высокую общительность. Была установлена отрицательная корреляционная связь эмоциональной лабильности и самооффективности в области ЗСД. При выраженности данной черты в некоторых случаях наблюдалась дезадаптация поведения, приводившая к нарушению самооффективности в области ЗСД.

Выводы. 1. Психология здоровья как преимущественно прикладная сфера психологической науки направлена прежде всего на решение практических задач, связанных в том числе с формированием осознанной активности человека по управлению своим состоянием здоровья (здоровьесберегающая деятельность). Решение таких задач требует разработки, апробации и внедрения современного психодиагностического инструментария. 2. Авторская методика, разработанная для исследования здоровьесберегающей деятельности, наряду с исследованиями внутренней картины здоровья и личностного потенциала здоровья, методологически и методически хорошо вписывается в современный контекст исследований и может быть использована в качестве эффективного инструмента по изучению здоровьесберегающих жизненных стратегий личности. 3. Применение опросника

ИЗД в качестве инструмента таких эмпирических исследований с целью описания развернутой картины психологической системы здоровьесбережения продемонстрировало его высокую внешнюю валидность, значимые корреляции шкал с показателями ряда личностных методик.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — С. 352.
2. Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2002.
3. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 6–12.
4. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. — М., 2001. — 192 с.
5. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. — М., 2005. — 352 с.
6. Руководство по психологии здоровья / под ред. А. Ш. Тхостова, Е. И. Рассказовой. — М.: МГУ, 2019. — 840 с.
7. Цветкова Л. А., Гурвич И. Н. Психология здоровья // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 16, «Психология. Педагогика». — 2012. — № 1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-zdorovya> (дата обращения: 23.04.2020).
8. Яковлева Н. В. Исследование индивидуальных различий здоровьесберегающей деятельности личности // Экспериментальная психология. — 2015. — Т. 8, № 3. — С. 202–214.
9. Яковлева Н. В. Развитие представлений о предмете психологии здоровья // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2019. — Т. 7, № 1 (24). — URL : <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=360> (дата обращения: 23.04.2020).
10. Яковлева Н. В., Яковлев В. В. Методология и методы исследования здоровьесберегающей деятельности субъекта. — Рязань : Ряз. гос. мед. ун-т, — 2014. — 248 с.
11. Health behavior and health education: Theory, research, and practice // K. Glanz, B. K. Rimer, K. Viswanath (eds.). — 4th ed. — Jossey-Bass, 2008. — 592 p.

Сведения об авторе

Яковлева Наталья Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент, декан факультета клинической психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова». E-mail: yakovleva.nata2@gmail.com (Рязань).

N. V. Yakovleva

INVESTIGATING INDIVIDUAL STRATEGIES OF HEALTH-PRESERVATION

One of the major trends of health psychology as a predominantly applied branch of modern psychology is the investigation of individual behavior associated with health preservation and health improvement.

The article maintains that the investigation of health preserving behavior strategies should be performed with reliance on such categories as individuals and their activities, should employ both systemic and metasytemic approaches.

The article discusses the aim and the structure of a questionnaire (Investigating Health Preservation Strategies) created by the author of the article to diagnose the structure and the efficiency of people's health preservation strategies. The article provides the results of a survey in which the above-mentioned questionnaire was used to assess the structure and the efficiency of health preservation strategies used by people of different age groups and with different health conditions (teenagers, sportsmen, chronically ill people). The article maintains that the above mentioned method is valid and highly efficient and can be used to conduct empirical research.

health psychology; health preserving behavior; health preserving activities; self-regulation; Health Preservation Strategies questionnaire; applied psychological research

References

1. Bodrov V. A. *Psichologicheskij stress: razvitie i preodolenie* [Psychological Stress: Developing and Overcoming]. Moscow, PER SE Publ., 2006, pp. 352. (In Russian).
2. Dikaja L. G. *Psihologija samoreguljicii funkcional'nogo sostojanija sub#ekta v jekstremal'nyh uslovijah dejatel'nosti* [Psychology of Self-Regulation of One's Functional Condition in Extreme Situations]. Moscow, 2002. (In Russian).
3. Konopkin O. A. Psychological Self-regulation of People's Random Activities (Structural and Functional Aspects). *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 1995, no. 1, pp. 6–12. (In Russian).
4. Morosanova V. I. *Individual'nyj stil' samoreguljicii: fenomen, struktura i funkcii v proizvod'noj aktivnosti cheloveka* [Individual Self-Regulation Style: Structure and Functions in People's Random Activities]. Moscow, 2001, 192 p. (In Russian).
5. Prohorov A. O. *Samoreguljacija psihicheskikh sostojanij: fenomenologija, mehanizmy, zakonmernosti* [Self-regulation of Conditions: Phenomenology, Mechanisms, Patterns]. Moscow, 2005, 352 p. (In Russian).
6. Thostov A. Sh., Rasskazova E. I. (ed.). *Rukovodstvo po psihologii zdorov'ja* [Health Psychology Guidance]. Moscow, Moscow State University Publ., 2019, 840 p. (In Russian).
7. Cvetkova L. A., Gurvich I. N. Health Psychology. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 16, "Psihologija. Pedagogika"* [Bulletin of St. Petersburg State University. Psychology. Pedagogy series (16)]. 2012, no. 1, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-zdorovya> (accessed: 23.04.2020). (In Russian).
8. Jakovleva N. V. Investigating Individual Peculiarities of Activities Aimed at Health Preservation. *Jeksperimental'naja psihologija* [Experimental Psychology]. 2015, vol. 8, no. 3, pp. 202–214. (In Russian).
9. Jakovleva N. V. The Development of Ideas of Health Psychology. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie* [Individuals in the Changing World: Health, Adaptation, Development]. 2019, vol. 7, no. 1 (24), URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=360> (accessed: 23.04.2020). (In Russian).
10. Jakovleva N. V., Jakovlev V. V. *Metodologija i metody issledovanija zdorov'esbere-gajushhej dejatel'nosti sub#ekta* [Methodology and Methods of Investigating Activities Aimed at Health Preservation]. Ryazan, Ryazan State Medical University Publ., 2014, 248 p. (In Russian).
11. Health behavior and health education: Theory, research, and practice. K. Glanz, B. K. Rimer, K. Viswanath (eds.). 4th ed, Jossey-Bass Publ., 2008, 592 p.

Information about the author

Yakovleva Natalia Valentinovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Clinical Psychology at Ryazan State Medical University named for the Academician I. P. Pavlov. E-mail: yakovleva.nata2@gmail.com (Ryazan).

Поступила в редакцию 24.04.2020.

Received 24.04.2020.



Современные социально-психологические исследования

УДК 376.545

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.016

О. Д. Мухина

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье обосновывается актуальность проблемы развития одаренного ребенка в условиях современного образования. Описывается необходимость создания государственной системы выявления и социально-психологического сопровождения одаренных детей.

Анализируются основные формы и методы адаптации системы образовательного учреждения к возможностям и требованиям ребенка с неординарными способностями. Описываются психологические особенности таких детей. Характеризуются социально-психологические технологии работы с одаренными детьми: диагностика, консультирование, тренинг личностного роста и тренинг креативности, использование которых позволяет обеспечить эффективное сопровождение одаренного ребенка в образовательном процессе, профориентацию и высокопродуктивную деятельность по благоустройству и развитию общества. В статье также перечисляются мероприятия государственного уровня по поддержке данной категории детей.

Главной целью данного исследования является стремление привлечь внимание педагогического сообщества к повышению профессиональной компетентности психолого-педагогического состава при организации работы с детьми с выдающимися способностями.

При организации образовательного пространства педагогу необходимо использовать специальные методы. При социально-психологическом сопровождении процесса развития одаренного ребенка специалисту необходимо учитывать психологические особенности такого ребенка и особенности его микросоциума. Вся эта деятельность должна быть реализована в контексте и при непосредственном контроле государства.

Поддержка одаренных детей вписывается в государственную концепцию последних лет, направленную на осознание ценности человеческих ресурсов и поддержку талантливых людей, способных обеспечить качественный скачок в развитии страны.

одаренный ребенок; способности; задатки; интенсификация обучения; обогащение обучения; социально-психологические технологии; тренинг; диагностика; консультирование; сопровождение

Актуальность. Проблема выявления и сопровождения талантливых детей уже долгое время остается одной из самых главных в образовании. Но так сложилось в традиционной школе, что неуспевающий ученик получает гораздо больше внимания, чем тот, кто, наоборот, слишком развит. Результатом такой ориентированности на подтягивание одних и усреднение других становится состояние фрустрации при нахождении ребенка в общеобразовательном учреждении.

Гипотеза исследования. Разрешением данной ситуации может стать нацеленность государства на поддержку талантливых граждан, которую должны организовать образовательные социальные институты посредством социально-психологического сопровождения.

Методы исследования. В результате теоретического анализа научной литературы и анализа практической деятельности по вопросу выявления и сопровождения лиц с высоким уровнем развития способностей нами был сформулирован ряд положений, указанных ниже.

Основные результаты. «Детская одаренность — это развиваемое в течение жизни ценностное, интегрированное качество психики, позволяющее на основе более высоких по сравнению с другими детьми данного возраста интеллекта, креативности и повышенной избирательной увлеченности конкретной предметной деятельности (например, математикой) или несколькими видами деятельности достигать незаурядных, необычных результатов» (Кондаурова, Кулибаба, 2008, с. 2).

Организация сопровождения одаренных детей должна предусматривать следующие этапы: 1) нахождение детей с неординарными задатками и способностями, 2) диагностика, направленная на конкретизацию вида деятельности, к которому у ребенка есть выдающиеся задатки, а также анализ положения его в структуре детского коллектива и социально-психологических качеств ребенка, 3) создание и реализация индивидуальной траектории развития такого ребенка в рамках образовательного учреждения и в микросоциуме конкретного населенного пункта.

Выявлением одаренных детей должны заниматься педагоги дошкольных учреждений, дополнительного образования, школы и, конечно, родители.

Диагностика детской одаренности может быть реализована в двух вариантах: экспресс-диагностика и ее более продолжительные по времени модели. Экспресс-диагностика (разовое обследование) дает быстрый результат, но неприменима для дальнейшего прогнозирования. Для точечной диагностики можно использовать такие методики, как «Интеллектуальный портрет», «Карта одаренности» Д. Хаана, М. Каффа, «Методика оценки общей одаренности», «Методика изучения творческих способностей», «Предложения», «Круги» Э. Вартегга, «Социометрия» Дж. Морено и другие (Платонова, 2011).

Для социально-психологической диагностики применяются следующие модели: «Принцип турникета», «РАРУНТ», Иллинойская, модель А. И. Савенкова и др. Модель А. И. Савенкова состоит из четырех этапов.

Этап предварительного поиска (перед началом школьного обучения) — сбор первичной информации о ребенке от родителей, педагогов, практических психологов (методика «определения склонностей ребенка», специальный опросник родителей, педагогов, «Карта интересов младших школьников», тесты Д. Векслера, Дж. Равена, «краткий тест творческого мышления» П. Торренса, методики Дж. Гилфорда, методика выявления мотивации детей). Следующий оценочно-коррекционный этап (1-й класс) — уточнение информации, полученной на первом этапе через проведение тренингов, направленных на развитие дивергентного мышления и психосоциальной сферы. Этап самостоятельной оценки (2-й класс) — посещение детьми тренинговых занятий по дополнительным предметам по собственному желанию. Этап заключительного отбора — анализ информации, полученной от родителей, учителей, психологов, детей и дающей возможность сделать прогноз развития каждого ребенка (Кондаурова, 2017).

В последнее время в нашей стране большое внимание уделяется развитию одаренных детей. В 87 городах созданы центры для одаренных детей, что подтверждает наличие государственных программ их поддержки.

Большую часть времени дети по-прежнему проводят в общеобразовательной школе, поэтому его также нужно использовать для развития способностей.

Существует два подхода к организации процесса образования одаренных детей. Первый подход реализуется через стратегию ускорения прохождения учебного материала или через интенсификацию, то есть увеличение объема учебного материала. Второй подход связан с обогащением содержания образования. А. И. Савенков выделяет «горизонтальное обогащение» — введение в обычный учебный процесс новых курсов, а также «вертикальное обогащение» — изменения содержания образования (Савенков, 2000).

Определим рекомендации, направленные на повышение эффективности организации социально-психологической деятельности по адаптации системы образования к потребностям и особенностям детей с высокими способностями и требованиями. Очень важен наставник (тьютор), целью которого является помощь одаренному ребенку в строительстве эффективной траектории развития с опорой на способности.

Дифференциации обучения способствуют занятия по свободному выбору — факультативные или в малых группах; секции или объединения для различных исследований, творческие объединения; разновозрастные объединения учеников; дифференциация параллелей, перегруппировка параллелей; выделение группы одаренных учащихся по параллелям; попеременное обучение; обогащенное обучение для отдельных групп учащихся за счет сокращения времени на прохождение обязательной программы; разделение учащихся внутри одного класса на однородные малые группы по тем или иным основаниям (уровень интеллектуальных способностей, академических достижений); индивидуальные маршруты, дискуссии, круглый стол, организационно-деятельностная игра (ОДИ); информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), дистанционное обучение (например, «Домашняя школа InternetUrok.ru»), эпистемотека — образовательное пространство для формирования исследовательского поведения учащегося посредством интернет-пространства с привлечением представителей науки в лице педагогов высшей школы; конференции научной направленности, предметные декады, дни науки, научное общество, выставки детского творчества, веб-сайты, форумы в социальных сетях (Алексеев, 2017).

Организуя образовательный процесс для ребенка с высоким уровнем развития способностей, используют следующие методы: проблемный, поисковый, эвристический, проектный, ассоциаций, кейсов, творческих преобразований; кластер, ментальные карты Т. Бьюзена, мозговой штурм, логико-смысловые модели В. Э. Штейнберга, дебаты, «Шесть шляп» Э. Боно, предметный эксперимент, викторины, кроссворды, РАФТ-технологии и др. (Алексеев, 2017).

Обучение в общеобразовательном учреждении — строго нормированный вид деятельности, поэтому даже особенность мотивационной сферы ребенка с выдающимися способностями, заключающаяся в доминировании внутренней мотивации над внешней, приводит иногда к нарушению организационного порядка школы: пытаясь решить интересную задачу, увлеченный ребенок часто выходит за допустимые временные и поведенческие рамки или, не рассчитав свои силы, начинает выполнять

несколько дел и проектов. Самоактуализация как основная потребность является сильным мотивом одаренного ребенка, но если возможность для нее отсутствует, это может стать причиной фрустрации и утраты уверенности в своих силах.

Использование перечисленных выше форм и методов модернизации традиционного образовательного процесса позволит ребенку максимально реализовать свои потребности, избежать состояния неудовлетворенности от невозможности двигаться вперед в своей познавательной или творческой деятельности. Работа на зону ближайшего развития не позволит юному одаренному человеку скучать в школе, мешать учителю, раздражать его и одноклассников своим «всезнаиством» и превосходством. В то же время, если ребенок одарен в области творчества, ему бывает трудно показывать академические успехи. Неуспешность в учебе может существенно влиять на положение в классном коллективе. В таком случае ответственность за исправление ситуации, а в идеальном варианте за ее недопущение, возложена на педагога. Его задача — правильно представить самые сильные стороны ученика, помочь исправить оценки, ввести в классный коллектив, создать микросоциум, который будет способствовать развитию уникальных способностей. Привлечение современных возможностей для участия в разных конкурсах, олимпиадах, мероприятиях создает условия для реализации потенциала ребенка от муниципального до регионального, федерального, а иногда и международного уровня.

Своеобразие интеллектуального развития определяют некоторые эмоциональные особенности одаренного ребенка. Многие зарубежные и отечественные исследователи отмечают повышенную уязвимость. У многих таких детей в раннем возрасте появляются интернальный локус контроля и высокий уровень личной ответственности. Это может вызвать трудности в соотношении своих и чужих приоритетов, привести к негативному отношению к устоявшимся ценностям, заданным извне, что часто трактуется окружением как вызов обществу.

Согласно исследованию, проведенному И. Н. Грушецкой и О. С. Щербининой, на вопрос о трудностях в развитии одаренных детей педагоги ОЦ «Сириус» отвечали, что 58,8 % детей имеют трудности социального развития (Грушецкая, Щербинина, 2018).

Помимо форм организации интеллектуальных и творческих способностей, важное значение имеют социально-психологические технологии, направленные на повышение социальной компетентности особенного ребенка и улучшение его адаптивных к социуму свойств. Среди таких технологий необходимыми являются социально-психологические диагностика, консультирование и тренинг.

Сущность социально-психологического консультирования одаренного ребенка состоит в оказании помощи учащемуся посредством его психологического просвещения, а также в выработке на основе результатов психодиагностики социальных рекомендаций по изменению определенных форм поведения и психологических характеристик личности, затрудняющих ее нормальное функционирование в условиях школы и всего социума.

Социально-психологические тренинги — работа в группе, заключающаяся в активном взаимодействии участников между собой и тренером, которое направлено на снятие нервно-психической напряженности, формирование личностных предпосылок для адаптации к социальным условиям (Сухов, 2019).

В ситуации с одаренными детьми будут полезны тренинги личностного роста и креативности. Целью тренинга личностного роста становится обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие личностных атрибутов, «налаживание» взаимодействия личности со своим внутренним миром (Роджерс, 1994), принятие себя, открытость внутреннему миру переживаний, понимание себя, ответственная свобода, целостность, принятие и понимание других, социализированность, творческая адаптивность.

В социально-психологическом тренинге ребенок приобретает навыки межличностного взаимодействия, узнает способы саморегуляции, повышает компетентность в общении. Социально-психологический тренинг креативности — частная форма тренинга личностного роста, которая нацелена на развитие творческого мышления человека и креативности, на ознакомление с характеристиками креативной среды, управление креативным процессом.

Специалисту необходимо работать с семьей, учителями, сверстниками, самим одаренным ребенком, чтобы улучшить социально-психологический климат его окружения. Работа с родителями состоит прежде всего из информационно-просветительской деятельности. Семье необходимо дать информацию о возможностях и особенностях такого ребенка, научить правильному взаимодействию с ним. Непохожесть на всех остальных детей из окружения семьи может привести к двум крайностям при общении родителей с ребенком: или его обожание и превознесение за необычные способности, или, наоборот, стремление сделать его обычным, подавление любого нетипичного поведения. Оба этих варианта опасны для самого ребенка. От специалистов родители могут получить знания о своем ребенке, возможных местах его обучения и перспективах. Важным аспектом социально-психологического сопровождения такого ребенка является профориентационная работа. Правильный выбор сферы приложения неординарных потребностей человека с неординарными способностями становится «двигателем» прогресса и способствует развитию государства.

Во взаимодействии с педагогами необходимо, чтобы они обязательно учитывали лидерские и созидательные качества одаренных детей и старались их использовать в максимально корректной форме, что должно способствовать сплочению классного коллектива, а не отторжению большинством непохожего на них человека. Благодаря профессиональным действиям педагога одаренный ребенок может стать «символом» класса, спасителем в различных конкурсах, олимпиадах, помощником при решении трудных учебных задач, неформальным лидером всего класса, так как до младшего подросткового возраста авторитет ученика в классе напрямую зависит от его академических успехов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Постепенно поддержка талантливых детей становится одним из основных направлений развития системы образования в России. В 2015 году создан образовательный фонд «Талант и успех», который выявляет, сопровождает и проводит мониторинг дальнейшего развития лиц, проявивших выдающиеся способности.

Вместе с тем, несмотря на положительные тенденции в организации государственного сопровождения одаренного ребенка, в большинстве общеобразовательных школ сохраняется проблема индивидуального развития учеников. Особенно эта проблема выражена в последние годы, когда в связи с приростом рождаемости населения количество учеников в классе возросло до 36–38 человек.

Необходимость обучения стольких школьников с абсолютно полярными уровнями способностей не позволяет выстраивать для каждого индивидуальную программу развития и отслеживать прогресс относительно «точки старта». Этот сложный вопрос касается и учеников с низким уровнем развития, и одаренных: каждый из них требует особого внимания и создания специальных условий.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Грушецкая И. Н., Щербинина О. С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. — 2018. — № 5 (35). — С. 136–144. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-odarenyh-shkolnikov-s-mikrosotsiumom-kak-uslovie-ih-sotsialnogo-razvitiya> (дата обращения 18.03.2020).
2. Кондаурова И. К., Кулибаба О. М. Профессиональная подготовка учителя математики к обучению детей с особыми образовательными потребностями. — Саратов : Наука, 2008. — 240 с.
3. Кондаурова И. К. Организационно-педагогические основы обучения одаренных детей : учеб. пособие. — Саратов, 2017. — 101 с.
4. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. — М. : Просвещение, 1995. — Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — 512 с.
5. Платонова С. М. Детская одаренность : учеб.-метод. пособие. — СПб. : Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2011. — 81 с.
6. Алексеев Н. А. Психология и педагогика одаренного ребенка : моногр. — Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2017. — 310 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994. — 479 с.
8. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. — М. : Академия, 2000. — 232 с.
9. Социально-психологические технологии работы с различными группами населения : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова. — М. : Юнити-Дана, 2019. — 271 с.

Сведения об авторе

Мухина Оксана Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: oksanamu78@mail.ru, o.muhina@365.rsu.edu.ru (Рязань).

O. D. Mukhina

PROVIDING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT TO GIFTED CHILDREN IN THE EDUCATION PROCESS

The article substantiates the relevance of the issue of gifted children development in the conditions of modern education. It underlines the necessity of creating a statewide system of gifted children identification and social and psychological support.

It analyzes the major forms and methods that enable one to adjust the education system to the needs and abilities of a gifted child. The article characterizes social and psychological strategies of working with gifted children: identification, consultation, personal growth training, creativity

training, and other strategies that enable one to ensure efficient support of gifted children throughout the educational process, secure gifted children's professional orientation, provide efficient means of social improvement and development. The article enumerates state measures aimed at the support of gifted and talented children.

The aim of the research is to draw the attention of the teaching community to the necessity of enhancing teachers professional competence of supporting gifted children's learning process.

When organizing the learning space, a teacher should use special strategies and methods. To provide gifted children with the required social and psychological support, a teacher should take into consideration, gifted children's psychological peculiarities and the peculiarities of such children's microcommunities. All these activities should be state-supported and state-supervised.

Supporting gifted children has been a state priority for many years now. It highlights the importance of human resources and the necessity to support gifted people capable of ensuring a qualitative development of the country.

gifted children; abilities; talents; intensification of education; academic enrichment; social and psychological strategies; training; identification; consultation; support

References

1. Grusheckaja I. N., Shherbinina O. S. Gifted Children's Interaction with their Microcommunity as a Prerequisite for their Social Development. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Scientific and Educational Prospects]. 2018, no. 5 (35), pp. 136–144, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-odarenyh-shkolnikov-s-mikrosotsiumom-kak-uslovie-ih-sotsialno-razvitiya> (accessed 18.03.2020). (In Russian).
2. Kondaurova I. K., Kulibaba O. M. *Professional'naja podgotovka uchitelja matematiki k obucheniju detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami* [Training Mathematics Teachers to Teach Children with Special Educational Needs]. Saratov, Science Publ., 2008, 240 p. (In Russian).
3. Kondaurova I. K. *Organizacionno-pedagogicheskie osnovy obuchenija odarenyh detej* [Organizational and Pedagogical Foundations for Teaching Gifted Children]. Saratov, 2017, 101 p. (In Russian).
4. Nemov, R. S. *Psihologija: v 3 knigah* [Psychology: in 3 books]. Moscow, Enlightenment Publ., 1995, book 3: Experimental Pedagogical Psychology and Psychological Diagnosis, 512 p. (In Russian).
5. Platonova S. M. *Detskaja odarenost'* [Gifted Children]. St. Petersburg, Leningrad State University named for A. S. Pushkin Publ., 2011, 81 p. (In Russian).
6. Alekseev N. A. *Psihologija i pedagogika odarenogo rebenka* [Psychology and Pedagogy of Gifted Children]. Tyumen, Tyumen State University Publ., 2017, 310 p. (In Russian).
7. Rodzhers K. *Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka* [A Focus on Psychotherapy. Human Development]. Moscow, 1994, 479 p. (In Russian).
8. Savenkov A. I. *Odarenyye deti v detskom sadu i shkole* [Gifted Children in Kindergartens and at School]. Moscow, Academy Publ., 2000, 232 p. (In Russian).
9. Suhov A. N. (ed.). *Social'no-psihologicheskie tehnologii raboty s razlichnymi gruppami naselenija* [Social and Psychological Strategies of Working with Different Groups of People]. Moscow, Unity-Dana Publ., 2019, 271 p. (In Russian).

Information about the author

Mukhina Oksana Dmitriyevna — Candidate of Pedagogy Associate Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: oksanamu78@mail.ru, o.muhina@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 18.03.2020.

Received 18.03.2020.

УДК 316.62:159.9
DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.017

Е. С. Сальникова, А. В. Сидоренков

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И СТАТУС РАБОТНИКОВ В МАЛОЙ ГРУППЕ КАК ФАКТОРЫ ИХ ВКЛАДА В ГРУППОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ¹

Цель исследования — изучить связь социально-психологической адаптации и статуса работников в малой группе с их вкладом в групповую деятельность. Выборка составила 277 сотрудников из 31 первичного структурного подразделения гражданских организаций с разным содержанием деятельности, среди которых 53 % женщин и 47 % мужчин в возрасте от 18 до 67 лет. Стаж работы сотрудников в организации составлял от 6 до 248 месяцев. Для сбора эмпирических данных были использованы «Опросник социально-психологической адаптации индивида», «Опросник психологического статуса индивида» и субшкала вклада в групповую деятельность из «Опросника лидерства, вклада и стиля межличностного поведения». Данные методики включены в компьютерную программу «Групповой профиль — Универсал», посредством которой осуществлялось обследование участников. Для анализа полученных данных использовался регрессионный анализ. Установлено, что предикторами вклада работников в деятельность группы являются социально-психологическая адаптация, референтный, доверительный и идентификационный статусы. Другими словами, чем выше уровень социально-психологической адаптации и соответствующих видов статуса членов в малой группе, тем сильнее их вклад в групповую деятельность.

Результаты исследования могут быть использованы в целях прогноза вклада работников в деятельность группы, который рассматривается как один из аспектов организационного гражданского поведения. Перспектива исследования заключается в выявлении других факторов, детерминирующих вклад в деятельность группы, например личностных качеств работников и групповых характеристик.

малая группа; работник; социально-психологическая адаптация; коммуникативный статус; референтный статус; доверительный статус; идентификационный статус; организационное гражданское поведение; экстраролевое поведение; вклад в группу

Актуальность. В настоящее время зарубежные и отечественные психологи уделяют пристальное внимание таким формам организационного поведения, которые непосредственно не связаны с профессиональными обязанностями. К ним относят организационное гражданское поведение (ОГП) (Organ, 1988, 1990), экстраролевое (Van Dyne, Cummings, Parks, 1995), или надролевое, поведение (Балабанова, Баранова, Деминская, 2017), контекстное выполнение (Borman, Motowidlo, 1993) и организационную спонтанность (George, Brief, 1992). Данные конструкты, с одной стороны, не отражены в официальной системе стимулирования работников, с другой — могут создавать положительные эффекты относительно деятельности группы, подразделения и/или организации в целом.

Указанные формы организационного поведения так или иначе связаны друг с другом, и в результате возникает вопрос их сравнительного анализа, который поможет четко определить сходство и различие между ними. Специалистами выделено

¹ Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ: проект № 19-013-00393 «Идентичность и организационное поведение сотрудников: многоуровневый анализ».

большое количество измерений (аспектов) данных форм организационного поведения (альтруизм, предупредительность, гражданская активность (Organ, 1988), поддержка коллег (Organ, 1990), помогающее поведение (Farmer, Van Dyne, Kamdar, 2015) и т. д.). Среди них можно выделить вклад в групповую деятельность, который недостаточно исследован. Данный конструкт определяется как профессиональные, социально-психологические и другие усилия, которые прикладывает работник для обеспечения более стабильного и эффективного функционирования группы (Сидоренков, 2011). Вклад проявляется в компетентных предложениях сотрудника по различным вопросам деятельности группы, его конструктивной активности в интересах своего коллектива.

Существует немало трудов по исследованию факторов, детерминирующих указанные выше формы и аспекты организационного поведения работников. В качестве таковых рассматривают организационную идентификацию (Podsakof, MacKenzie, Paine, Bachrach, 2000) и организационную приверженность (Riketta, Van Dick, 2005), отношения работников (например, эмпатия (Hoffman, 1981) и ориентация на других (Korsgaard, Meglino, Lester, Jeong, 2010)), их демографические характеристики (пол (Bridges, 1989) и возраст (Wagner, Rush, 2000)), включенность — невключенность в неформальные подгруппы в малой группе (Сидоренков, Сальникова, 2019) и т. д. Среди предикторов также могут быть социально-психологическая адаптация и статус работников в малой группе.

В настоящее время проблема адаптации новых сотрудников в организации является одной из актуальных. Это связано с тем, что кадровый состав на предприятиях постоянно меняется, то есть на места уволившихся работников приходят «новички», которые испытывают профессиональный и психологический дискомфорт «вливания» в трудовой процесс и коллектив (Кайдас, 2005). На сегодняшний день в зарубежных и отечественных публикациях представлено значительное количество исследований профессиональной и социальной адаптации индивидов (Мажар, Нехорошева, 2012; Шилина, 2008; Gajda, 2015). Новому работнику, с профессиональной точки зрения, необходимо, во-первых, ознакомиться с правилами внутреннего распорядка и корпоративной культурой компании; во-вторых, освоить специфику своей профессии, чтобы в дальнейшем добросовестно выполнять свои должностные обязанности. Процесс адаптации затрагивает не только новых сотрудников, но и тех, кто уже довольно продолжительное время работает в организации. Им приходится вновь адаптироваться в разных ситуациях, например при реорганизации, когда изменяются условия труда, появляются новые требования и правила в компании. Однако, как показывает практика, продуктивность деятельности работника зависит не только от профессиональных знаний, навыков и умений (Денисова, 2017). Большую роль в профессиональном и социальном становлении индивида играет социально-психологическая адаптация, которая предполагает включение нового работника в систему межличностных отношений в коллективе.

В литературе существует множество трактовок социально-психологической адаптации (Иванова, 2014; Малышев, 2013). В частности, она понимается как «процесс и результат взаимной активности индивида и группы/подгруппы, связанный с усвоением индивидом цели и задач, норм и ценностей группы/подгруппы, с определением места в системе отношений в соответствии с взаимными интересами и возможностями» (Коваль, 2011, с. 55; Сидоренков, 2011). Социально-психологическая адаптация работников в группе рассматривалась в связи с групповой эффективностью (Коваль, Сидоренков, 2013), сплоченностью, доверием и идентичностью (Сидоренков, Коваль, 2015). Фактически нет исследований связи социально-психологической адаптации с организационным граждан-

ским поведением работников, в том числе с вкладом в деятельность группы. Можно предположить, что адаптация позитивно связана с вкладом работников. Например, высокий уровень адаптации человека подразумевает, что он лучше знает и ориентируется в правилах, которые существуют внутри группы, и в отношениях между людьми, демонстрирует более уверенное поведение и общение с коллегами. Это создает предпосылку для проявления более высокой активности, связанной с вкладом в деятельность группы. Работники с низким уровнем социально-психологической адаптации, наоборот, еще не освоили в полной мере правила поведения, плохо ориентируются в сложившейся системе отношений и еще не обрели устойчивого места в ней. Именно поэтому они не имеют достаточной информации и чувствуют себя не столь уверенно, чтобы проявлять высокую активность, которая бы способствовала улучшению каких-то профессиональных или социально-психологических аспектов функционирования группы. Иными словами, предполагается, что они делают существенно меньший, по сравнению с высоко адаптированными сотрудниками, вклад в групповую деятельность.

Другой детерминантой вклада работников в групповую деятельность может быть их социально-психологический статус в ингруппе. Данный конструкт отображает место индивида в системе взаимоотношений (Сидоренков, 2011). Есть несколько классификаций такой категории статуса в контексте малой группы. Например, выделяют статусы в зависимости от места индивида в иерархической структуре межличностных отношений: «звезда», «изолированный», «пренебрегаемый» и «отвергаемый» (Коломинский, 2000), «высокостатусный», «среднестатусный» и «низкостатусный» (Андриенко, 2008). Другая типология статусов основана на разных аспектах межличностных отношений. Она включает следующие разновидности статусов: коммуникативный, референтный, доверительный (по конфиденциально-охранительному, информационно-инфлюативному и деятельностно-совладающему видам доверия) и идентификационный (по когнитивному, аффективному и поведенческому компонентам) (Сидоренков, Коваль, Мондрус [и др.], 2012; Сидоренков, 2011). Эта типология представляет интерес с точки зрения цели данного исследования.

Коммуникативный статус индивида отображает признание остальными членами группы его умения выстраивать и поддерживать тесные отношения с ними; референтный статус является следствием признания членами группы значимости мнений индивида относительно важных вопросов, касающихся деловой и социальной сфер групповой активности, персонального поведения; доверительный статус представляет собой воплощенное восприятие членами группы позитивности — негативности определенных качеств индивида, что предполагает определенную меру готовности взаимодействовать с ним и ощущение благоприятных/неблагоприятных последствий от этого взаимодействия (в частности, конфиденциально-охранительный статус связан с оценкой другими морально-нравственного облика индивида и на основе этого определенной убежденностью в его порядочности); идентификационный статус индивида связан со стремлением членов группы быть похожими на этого индивида по каким-то его характеристикам (в частности, идентификационный когнитивный статус выражается в ощущении психологической связи членов с данным индивидом и сопричастности к нему по определенным его характеристикам) (Сидоренков, Коваль, Мондрус [и др.], 2012; Сидоренков, 2011).

Анализ литературы показал, что фактически не изучалась связь статуса личности в группе с ее организационным поведением, в том числе с вкладом в групповую деятельность. Можно предположить, что коммуникативный статус, скорее, не

будет связан с вкладом работников. Человек может в значительной степени ориентироваться на поддержание хороших отношений с коллегами (высокий коммуникативный статус), но это не гарантирует его высокой активности и компетентности в решении возникающих в группе проблем и т. п. В свою очередь, референтный, доверительный и идентификационный статусы будут положительно связаны с вкладом работников в групповую деятельность. Так, наличие высокого референтного статуса у работника предполагает, что к его мнению прислушиваются многие коллеги. Это значит, что с высокой вероятностью он часто предлагает квалифицированные идеи относительно ключевых вопросов жизнедеятельности группы, тем самым внося заметный вклад в группу. Высокий доверительный статус индивида означает, что многие сотрудники в группе ему доверяют по ряду персональных, межличностных и/или деловых вопросов. Вследствие этого они готовы с ним сотрудничать и полагаться на него, что является благоприятной предпосылкой для существенного вклада сотрудника в групповую деятельность. Высокий идентификационный статус сотрудника предполагает наличие у него характеристик, значимых для большей части членов группы. Он воплощает такие качества, которые могут быть полезны не только отдельным работникам, но и коллективу в целом. Отсюда следует его потенциально весомый вклад в деятельность группы.

Цель исследования — изучить связь социально-психологической адаптации и статуса работников в малой группе с их вкладом в групповую деятельность.

Гипотезы исследования.

- 1) социально-психологическая адаптация сотрудников в группе имеет положительную связь с их вкладом в деятельность группы;
- 2) коммуникативный статус не связан, а референтный, доверительный и идентификационный статусы положительно связаны с вкладом работников в групповую деятельность.

Участники исследования. Было обследовано 277 работников из 31 группы — малых компаний и первичных подразделений (например, отделов, бригад) в средних и больших организациях с разным содержанием деятельности: промышленность (химическая, приборостроение), услуги для бизнеса и населения, наука и образование, строительство и ремонт. Группы по составу варьировались от 5 до 17 человек. Выборка включала сотрудников в возрасте от 18 до 67 лет, из которых 53 % женщин и 47 % мужчин. Стаж работы сотрудников в организации был от 6 до 248 мес.

Методики исследования. Для изучения вклада работников в деятельность группы применялся трехфакторный опросник лидерства, вклада и стиля межличностного поведения. В этой методике рассчитывались только тестовые показатели одной субшкалы — «вклад в групповую деятельность», состоящую из 12 пунктов в виде личностных характеристик. Одна половина пунктов имеет положительную коннотацию (например, «Много знает, умеет и применяет эти знания и умения на пользу коллектива»), а другая — отрицательную («Не способен(на) жертвовать своими интересами ради группы») (Сидоренков, Коваль, Мондрус [и др.], 2012, с. 241; Sidorenkov, Pavlenko, 2015). Данный опросник основывается на методе экспертных оценок. Другими словами, члены группы оценивали друг друга посредством выбора тех утверждений-качеств, которые наиболее соответствуют особенностям оцениваемого человека. Пункты обладают содержательной валидностью и средней диагностической силой. Ретестовая надежность субшкалы была 0,72, а корреляция с другими субшкалами опросника — 0,34 (с субшкалой лидерство) и 0,04 (с субшкалой межличностное поведение) (Сидоренков, Коваль, Мондрус [и др.], 2012).

Методика изучения социально-психологической адаптации индивида включает 14 пунктов в форме утверждений с обратной формулировкой (например, «Мне не хватает доверительных и теплых отношений», «Я не ощущаю поддержки», «У меня часто возникает чувство одиночества») (Сидоренков, 2012; Sidorenkov, Pavlenko, 2015). Оценка пунктов в опроснике выполняется по 7-балльной шкале (от 1 — полностью согласен до 7 — полностью не согласен). Ретестовая надежность (значение коэффициента корреляции) была 0,85 (Сидоренков, Коваль, Мондрус [и др.], 2012).

Методика изучения психологического статуса индивида, основанная на некоторых принципах социометрического метода, позволяет исследовать ряд разновидностей статусов членов группы. В данном исследовании оценивались следующие статусы посредством соответствующих критериев: коммуникативный («Выберите из Вашей группы тех людей, с которыми Вы поддерживаете наиболее тесные отношения»), референтный («Выберите из Вашей группы тех людей, мнение которых по важным вопросам Вам было бы интересно знать»), доверительный по конфиденциально-охранительному доверию («Выберите из Вашей группы тех людей, с которыми Вы можете быть очень откровенным/-ой») и идентификационный по когнитивному компоненту («Выберите из Вашей группы тех людей, на которых Вы хотите быть похожими (или похожи) по интересам, взглядам или характеру») (Сидоренков, Коваль, Мондрус [и др.], 2012; Sidorenkov, Pavlenko, 2015). Был использован непараметрический критерий, то есть количество выбираемых людей не ограничено.

Процедура исследования. Описанные инструменты включены в компьютерную программу «Групповой профиль — Универсал» (Sidorenkov, Pavlenko, 2015), посредством которой осуществлялось обследование участников на персональном ЭВМ (ноутбуке) с последующей автоматизированной обработкой данных.

Статистическая обработка данных. Была использована линейная однофакторная регрессия. Обработка данных выполнена посредством программного пакета SPSS 17.0.

Результаты. Однофакторный регрессионный анализ данных показал, что социально-психологическая адаптация значимо положительно связана с вкладом в деятельность группы (табл.). Таким образом, первая гипотеза подтвердилась.

Таблица

Результаты однофакторного регрессионного анализа связи социально-психологической адаптации и статуса работников (независимые переменные) с вкладом в деятельность группы (зависимая переменная)

Вклад в деятельность группы	Параметры модели	Социально-психологическая адаптация	Статус			
			КС	РС	ДС-КО	ИС-К
	St. β	0,173*	0,028	0,403**	0,315**	0,434**
	Adj. R^2	0,026	-0,004	0,159	0,095	0,184

Примечание:

- 1) КС, РС, ДС-КО и ИС-К — коммуникативный, референтный, доверительный конфиденциально-охранительный и идентификационный когнитивный статусы работников в группе;
- 2) * — $p < 0,01$, ** — $p < 0,001$.

Установлено, что референтный, доверительный конфиденциально-охранительный и идентификационный когнитивный статусы работников значимо положительно связаны с их вкладом в групповую деятельность (см. табл.). Статистически значимой связи между коммуникативным статусом и вкладом работников не обнаружено. Таким образом, вторая гипотеза подтверждена.

Обсуждение результатов. Линейную положительную связь социально-психологической адаптации работников с их вкладом в групповую деятельность можно интерпретировать следующим образом. Адаптация сотрудников в группе может выражаться в знании и принятии индивидом групповых норм и ценностей, реализации своих возможностей, ощущении работником поддержки со стороны коллег, удовлетворенности отношениями с коллективом и психологической атмосферой в группе и т. д. (Сидоренков, 2011). Сильное проявление таких содержательных составляющих адаптации, свидетельствующее о ее высоком уровне, обеспечивает индивиду больше уверенности в себе, свободы в действиях и высказывании мнений. В результате он способен сделать больший вклад в группу, чем слабо адаптированный сотрудник.

Как и предполагалось, референтный статус работника является предиктором его вклада в групповую деятельность. Это означает, что мнение данного сотрудника является авторитетным и признается многими членами коллектива, поэтому все его действия и усилия, в том числе высказывание квалифицированных идей и предложений, которые касаются деятельности группы, будут благоприятно влиять на его вклад в общее дело.

Аналогичная ситуация наблюдается относительно доверительного конфиденциально-охранительного статуса. Когда морально-нравственный облик работника позитивно оценивается остальными сотрудниками, то есть коллеги доверяют такому человеку важную информацию и уверены, что она не будет использована против них, то они будут более открыты по отношению к нему и восприимчивы к его мнениям, действиям. Это создает благоприятную основу для вклада такого работника в деятельность группы.

Связь идентификационного когнитивного статуса сотрудника с его вкладом в деятельность группы можно понять следующим образом. Работник с таким высоким статусом является объектом подражания по определенным его качествам для ряда коллег. Это предполагает, что он является носителем значимых для многих членов группы качеств, связанных с жизнедеятельностью коллектива и/или персональной активностью. Такие качества могут быть полезны группе, а это, в свою очередь, предопределяет высокий потенциал индивида с точки зрения его вклада в совместную групповую деятельность.

Выводы. На основе оценки уровня социально-психологической адаптации работников можно прогнозировать их вклад в деятельность группы, что имеет практическое значение. С целью усиления вклада работников в групповую деятельность необходимо создавать условия для более быстрой и полной их социально-психологической адаптации (например, создание и развитие института наставничества в организации).

Психологические статусы (референтный, доверительный и идентификационный) сотрудников являются предикторами их вклада в деятельность группы: в зависимости от типа и уровня статуса работника с определенной долей вероятности можно судить о степени его вклада в групповую деятельность.

Ограничения данного исследования заключаются в том, что не были изучены другие разновидности доверительного (по информационно-инфлюативному и деятельностно-совладающему видам доверия) и идентификационного (по аффективному и поведенческому компонентам) статусов. Кроме того, рассматривалось только одно измерение организационного гражданского поведения — вклад в групповую деятельность. В перспективе предполагается изучение других факторов, детерминирующих вклад в деятельность группы, например личностных качеств работников (ответственность, открытость опыту, доброжелательность и др.) и групповых характеристик (психологический климат группы, сплоченность и т. п.).

Список использованной литературы и источников

1. Андриенко Е. В. Социальная психология : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластёнина. — М. : Академия, 2008. — 264 с.
2. Балабанова Е. С., Баранова Д. А., Деминская В. Э. Надроловое поведение работника: проявления, предпосылки и последствия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12, «Социология». — 2017. — Т. 10, № 2. — С. 185–200.
3. Денисова А. О. Психологический климат и социально-психологическая адаптация персонала в организации // Перспективы науки и образования. — 2017. — № 1 (25). — С. 56–59.
4. Иванова А. И. Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы // Вестник университета. — 2014. — № 9. — С. 255–259.
5. Кайдас Э. Почему новички уходят, или как построить эффективную систему адаптации // Управление персоналом. — 2005. — № 23 (129). — С. 56–57.
6. Коваль Е. С. Адаптация личности в социально-психологической структуре малой группы // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2011. — № 9/2. — С. 55–58.
7. Коваль Е. С., Сидоренков А. В. Социально-психологическая адаптация работников и эффективность малых групп // Российский психологический журнал. — 2013. — Т. 10, № 3. — С. 29–36.
8. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск : ТетраСистемс, 2000. — 432 с.
9. Мажар Н. Е., Нехорошева Е. В. Особенности профессиональной адаптации будущих социальных работников // Вестник Брянского государственного университета. — 2012. — № 1/1. — С. 319–323.
10. Малышев И. В. Социально-психологическая адаптация личности и склонность к риску спортсменов в условиях их профессиональной активности // Russian Journal of Education and Psychology. — 2013. — № 11 (31). — С. 1–7.
11. Сидоренков А. В., Коваль Е. С., Мондрус А. Л., Сидоренкова И. И., Ульянова Н. Ю. Методики социально-психологического изучения малых групп в организации : моногр. / под ред. А. В. Сидоренкова. — Ростов-н/Д : Южн. федерал. ун-т, 2012. — 244 с.
12. Сидоренков А. В., Коваль Е. С. Взаимосвязь групповых феноменов и социально-психологической адаптации работников в организации // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36, № 1. — С. 34–45.
13. Сидоренков А. В., Сальникова Е. С. Антецеденты вклада работников в деятельность малых производственных групп // Психология и психотехника. — 2019. — № 2. — С. 1–9.
14. Сидоренков А. В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория. — Ростов-н/Д : Южн. федерал. ун-т, 2010. — 272 с.

15. Шилина А. Ю. Особенности социальной адаптации работников в современной организации // Преподаватель XXI века. — 2008. — № 3. — С. 165–168.
16. Borman W. C., Motowidlo S. J. Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance // Personnel selection in organizations / N. Schmitt, W. C. Borman (eds.). — San Francisco : Jossey-Bass, 1993. — Pp. 71–98.
17. Bridges J. S. Sex differences in occupational values // Sex Roles. — 1989. — Vol. 20, N 3/4. — Pp. 205–211.
18. Farmer S. M., Van Dyne L., Kamdar D. The contextualized self: How team-member exchange leads to coworker identification and helping OCB // Journal of Applied Psychology. — 2015. — Vol. 100, N 2. — Pp. 583–595.
19. Gajda J. Social and professional adaptation of employees as a main factor in shaping working condition // Journal of US-China Public Administration. — 2015. — Vol. 12, N 10. — Pp. 789–795.
20. George J. M., Brief A. P. Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship // Psychological Bulletin. — 1992. — Vol. 112, N 2. — Pp. 310–329.
21. Hoffman M. L. Is altruism part of human nature? // Journal of Personality and Social Psychology. — 1981. — Vol. 40. — Pp. 121–137.
22. Korsgaard M. A., Meglino B. M., Lester S. W., Jeong S. S. Paying you back or paying me forward: Understanding rewarded and unrewarded organizational citizenship behavior // Journal of Applied Psychology. — 2010. — Vol. 95. — Pp. 277–290.
23. Organ D. W. Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. — Lexington : Lexington Books, 1988.
24. Organ D. W. The motivational basis of organizational citizenship behavior // Research in organizational behavior / B. M. Staw, L. L. Cummings (eds.). — 1990. — Greenwich : JAI Press. — Vol. 12. — Pp. 43–72.
25. Podsakoff P. M., MacKenzie S. B., Paine J. B., Bachrach D. G. Organizational citizenship behavior: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research // Journal of Management. — 2000. — Vol. 26. — Pp. 513–563.
26. Riketta M., Van Dick R. Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment // Journal of Vocational Behavior. — 2005. — Vol. 67, N 3. — Pp. 490–510.
27. Sidorenkov A. V., Pavlenko R. V. GROUP PROFILE computer technique: A tool for complex study of small groups // SAGE Open. — 2015. — Vol. 5, N 1. — Pp. 1–13.
28. Van Dyne L., Cummings L. L., Parks J. M. Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (A bridge over muddied waters) // Research in organizational behavior / L. L. Cummings, B. M. Staw (eds.). — 1995. — Greenwich : JAI Press. — Vol. 17 — Pp. 215–285.
29. Wagner S. L., Rush M. C. Altruistic organizational citizenship behavior context: age and disposition // The Journal of Social Psychology. — 2000. — Vol. 140, N 3. — Pp. 379–391.

Сведения об авторах

Сальникова Екатерина Сергеевна — аспирант кафедры психологии управления и юридической психологии Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». E-mail: esalnikova@sfedu.ru (Ростов-на-Дону).

Сидоренков Андрей Владимирович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии управления и юридической психологии Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». E-mail: av.sidorenkov@yandex.ru (Ростов-на-Дону).

E. S. Salnikova, A. V. Sidorenkov

**EMPLOYEES' SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
AND THEIR SOCIAL STATUS IN LITTLE GROUPS
AS FACTORS OF THEIR CONTRIBUTION TO THE GROUP WORK**

The aim of the research is to investigate the connection between employees' social and psychological adaptation and their status in little groups, on one hand, and their contribution to team work, on the other hand. The authors of the article have analyzed a sample of 277 workers (women: 53%, men: 47%, aged: 18-67) of 31 departments of civic organizations. The length of their employment experience varied from 6 months of work to 248 months of work. To collect empirical data, the authors of the article used the Social and Psychological Adaptation questionnaire, the Individual Psychological Status questionnaire, and a subscale of measuring one's contribution to group work for the Leadership, Contribution and Interpersonal Communication Style questionnaire. These methods are a part of the Universal Group Profile computerized program that was used to conduct regression analysis. The article maintains that employees' social and psychological adaptation, their reference, confidence, and identification statuses can serve as predictors of employees' contribution to group work. In other words, higher social adaptation implies stronger contribution to group work.

The results of the research can be used to predict employees' contribution to group work, which is viewed as an aspect of organizational citizenship behavior. The prospects of the research consist in the investigation of other factors that determine people's contribution to group work, such as employees' personal qualities and group characteristics.

little group; employee; social and psychological adaptation; communication status; reference status; confidence status; identification status; organizational citizenship behavior; extra-role behavior; contribution to group work

References

1. Andrienko E. V. *Social'naja psihologija* [Social Psychology]. Slastjonin V. A. (ed.). Moscow, Academy Publ., 2008, 264 p. (In Russian).
2. Balabanova E. S., Baranova D. A., Deminskaja V. Je. Employees' Extra-role Behavior: Manifestations, Prerequisites and Consequences. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 12, "Sociologija"* [Bulletin of St. Petersburg University. Sociology series, 12]. 2017, vol. 10, no. 2, pp. 185–200. (In Russian).
3. Denisova A. O. Psychological Climate and Social and Psychological Adaptation in an Organization. *Perspektivy nauki i obrazovanija* [Perspectives of Science and Education]. 2017, no. 1 (25), pp. 56–59. (In Russian).
4. Ivanova A. I. Social and Psychological Adaptation: Classification and Mechanisms. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2014, no. 9, pp. 255–259. (In Russian).
5. Kajdas Je. Why Novices Do not Stay, or How to Ensure Effective Adaptation. *Upravlenie personalom* [Personnel Management]. 2005, no. 23 (129), pp. 56–57. (In Russian).
6. Koval' E. S. Individual Social and Psychological Adaptation to Little Groups. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik* [North Caucasian Psychological Bulletin]. 2011, no. 9/2, pp. 55–58. (In Russian).
7. Koval' E. S., Sidorenkov A. V. Employees' Social and Psychological Adaptation and Little Groups Efficiency. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal]. 2013, vol. 10, no. 3, pp. 29–36. (In Russian).
8. Kolominskij Ja. L. *Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah* [Relationship Psychology in Little Groups]. Minsk, TetraSystems Publ., 2000, 432 p. (In Russian).

9. Mazhar N. E., Nehorosheva E. V. The Peculiarities of Novice Social Workers' Professional Adaptation. *Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Bryansk State University]. 2012, no. 1/1, pp. 319–323. (In Russian).

10. Malyshev I. V. Sportsmen's Social and Psychological Adaptation and their Risk Inclination in the Conditions of Professional Activities. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013, no. 11 (31), pp. 1–7. (In Russian).

11. Sidorenkov A. V., Koval' E. S., Mondrus A. L., Sidorenkova I. I., Ul'janova N. Ju. *Metodiki social'no-psihologicheskogo izuchenija malyh grupp v organizacii* [Methods of Social and Psychological Investigation of Little Groups in an Organization]. Sidorenkov A. V. (ed.). Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2012, 244 p. (In Russian).

12. Sidorenkov A. V., Koval' E. S. The Interrelation of Group Phenomena in Employees' Social and Psychological Adaptation. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 2015, vol. 36, no. 1, pp. 34–45. (In Russian).

13. Sidorenkov A. V., Sal'nikova E. S. The Antecedents of Employees' Performance in Little Groups. *Psihologija i psihotehnika* [Psychology and Psychotechnonology]. 2019, no. 2, pp. 1–9.

14. Sidorenkov A. V. *Malaja grupa i neformal'nye podgruppy: mikrogruppovaja teorija* [Little Groups and Informal Subgroups: Microgroup Theory]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2010, 272 p. (In Russian).

15. Shilina A. Ju. The Peculiarities of Employees' Social Adaptation in Modern Organizations. *Prepodavatel' XXI veka* [Teacher of the 21st Century]. 2008, no. 3, pp. 165–168. (In Russian).

16. Borman W. C., Motowidlo S. J. Expanding the Criterion Domain to Include Elements of Contextual Performance. *Personnel Selection in Organizations*. Schmitt N., Borman W. C. (eds.). San Francisco, Jossey-Bass Publ., 1993, pp. 71–98.

17. Bridges J. S. Sex Differences in Occupational Values. *Sex Roles*. 1989, vol. 20, no. 3/4, pp. 205–211.

18. Farmer S. M., Van Dyne L., Kamdar D. The Contextualized Self: How Team-Member Exchange Leads to Coworker Identification and Helping OCB. *Journal of Applied Psychology*. 2015, vol. 100, no. 2, pp. 583–595.

19. Gajda J. Social and Professional Adaptation of Employees as a Main Factor in Shaping Working Condition. *Journal of US-China Public Administration*. 2015, vol. 12, no. 10, pp. 789–795.

20. George J. M., Brief A. P. Feeling Good – Doing Good: A Conceptual Analysis of the Mood at Work-organizational Spontaneity Relationship. *Psychological Bulletin*. 1992, vol. 112, no. 2, pp. 310–329.

21. Hoffman M. L. Is Altruism Part of Human Nature?. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1981, vol. 40, pp. 121–137.

22. Korsgaard M. A., Meglino B. M., Lester S. W., Jeong S. S. Paying you Back or Paying me Forward: Understanding Rewarded and Unrewarded Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Applied Psychology*. 2010, vol. 95, pp. 277–290.

23. Organ D. W. *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington, Lexington Books Publ., 1988.

24. Organ D. W. The Motivational Basis of Organizational Citizenship Behavior. *Research in Organizational Behavior*. Staw B. M., Cummings L. L. (eds.). 1990, Greenwich, JAI Press Publ., vol. 12, pp. 43–72.

25. Podsakoff P. P., MacKenzie S. B., Paine J. B., Bachrach D. G. Organizational Citizenship Behavior: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*. 2000, vol. 26, pp. 513–563.

26. Riketta M., Van Dick R. Foci of Attachment in Organizations: A Meta-analytic Comparison of the Strength and Correlates of Workgroup versus Organizational Identification and Commitment. *Journal of Vocational Behavior*. 2005, vol. 67, no. 3, pp. 490–510.

27. Sidorenkov A. V., Pavlenko R. V. GROUP PROFILE Computer Technique: A Tool for Complex Study of Small Groups. *SAGE Open*. 2015, vol. 5, no. 1, pp. 1–13.

28. Van Dyne L., Cummings L. L., Parks J. M. Extra-role Behaviors: In Pursuit of Construct and Definitional Clarity (A Bridge over Muddied Waters). *Research in Organizational Behavior*. Cummings L. L., Staw B. M. (eds.). 1995, Greenwich, JAI Press Publ., vol. 17, pp. 215–285.

29. Wagner S. L., Rush M. C. Altruistic Organizational Citizenship Behavior Context: Age and Disposition. *The Journal of Social Psychology*. 2000, vol. 140, no. 3, pp. 379–391.

Information about the authors

Salnikova Ekaterina Sergeyevna — Postgraduate of the Department of Managerial Psychology and Legal Psychology of the Academy of Psychology and Pedagogy at Southern Federal University. E-mail: esalnikova@sfnedu.ru (Rostov-on-Don).

Sidorenkov Andrey Vladimirovich — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Managerial Psychology and Legal Psychology of the Academy of Psychology and Pedagogy at Southern Federal University. E-mail: av.sidorenkov@yandex.ru (Rostov-on-Don).

Поступила в редакцию 26.03.2020.

Received 26.03.2020.

УДК 376.64

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.018

Ю. В. Шильцова

СОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И МОДЕЛИ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СИРОТ — ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТОВ И ДЕТСКИХ ДОМОВ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА И США

В статье рассмотрена актуальная проблема современного общества — эффективная социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства родителей. Указаны основные детерминанты эффективной социализации сирот — выпускников интернатов и детских домов и представлен аналитический обзор моделей работы с ними в странах Европейского союза и США.

Описан опыт различных стран по поиску наиболее эффективных путей помощи сиротам при подготовке их к самостоятельной жизни, в частности особенности их социализации в приемных и фостерных семьях, детских деревнях, «деревнях-SOS», «семейных домах», а также у принимающих опекунов и религиозных организаций.

Ознакомление с опытом работы разных стран, анализ и обобщение разных моделей устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, призваны помочь определить современные тенденции в работе по защите прав таких детей и использовать этот опыт для совершенствования стратегий социальной политики нашей страны в вопросах социальной защиты сирот, а также интеграции ресурсов разных составляющих современного общества и объединения усилий в реализации международных программ по их эффективной социализации в современных условиях.

дети-сироты; дети, оставшиеся без попечительства родителей; успешная социализация; социальные детерминанты; приемные семьи; фостерные семьи; замещающие семьи; детские деревни; «деревни-SOS»; «семейные дома»; религиозные организации

Актуальность. На сегодняшний день проблемы социальной адаптации сирот-выпускников детских домов и интернатов и разработки эффективной модели их социализации с учетом опыта разных стран мира представляют особую актуальность.

В Конвенции о правах ребенка, «Рекомендациях Комитета министров Совета Европы государствам-членам по правам детей, находящихся в учреждениях опеки» и «Руководящих указаниях по альтернативному уходу за детьми» подчеркивается обязанность приемных родителей осуществлять заботу о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей.

Как пишет Т. О. Арчакова, «социальная ситуация замещающей заботы — это слаженная сеть помогающих служб, замещающей и кровной семей, в которой все члены в той или иной степени несут ответственность за выполнение родительских обязанностей перед ребенком и друг перед другом» (Арчакова, 2012, с. 86).

В. Н. Ослон подчеркивает: «Сегодня организация психосоциального сопровождения семьи, воспитывающей ребенка-сироту, рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики РФ в сфере поддержки семьи и защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей» (Ослон, 2015, с. 1).

Научный анализ такого явления, как замещающее родительство, представляет особый научно-практический интерес и находится в центре внимания социальной психологии, педагогики и социологии, поскольку является сосредоточением социальных, психологических и педагогических аспектов принятия неродного ребенка в семью для воспитания и создания условий нормальной жизнедеятельности на длительный срок. Функционирование замещающего родительства как конкретной модели устройства ребенка в семью, несомненно, нуждается в глубоких научных исследованиях.

При проектировании «постинтернатного сопровождения сирот» после их выпуска из детских домов и интернатов необходимо учитывать, что становление личности ребенка вне семьи проходит по особому пути и формируются специфические черты характера, видение ценностей и жизненных ориентиров. В связи с этим сопровождение замещающих семей как специфический вид профессиональной деятельности требует от специалистов особой подготовки: личного опыта, владения знаниями, умениями анализировать разные ситуации в социальной сфере, соотносить потребности и трудности, с которыми сталкивается воспитанник, готовности при первой необходимости изменять условия, повышать эффективность и слаженность семейного воспитания в замещающих семьях, развитых способностей к эмпатии, сопереживанию.

В настоящее время появилась необходимость поиска новых направлений и форм работы по обеспечению выпускников-сирот социальной поддержкой и защитой. Как отмечает А. Н. Сухов, «весьма ценным в связи с этим оказывается опыт стран Западной Европы по предоставлению социальной помощи и опеки» (Сухов, 2019, с. 13).

С. Л. Шалаева, проанализировавшая модели социальной адаптации и социализации детей-сирот в разных странах, акцентировала внимание на значимости изучения национального опыта работы в этой сфере: «Существенное значение приобретает открытость и оперативный обмен информацией, знаниями, практиками и технологиями в этой сфере на уровне различных национальных опытов работы, который должен осуществляться на конкретной социально-исторической основе с учетом реальных цивилизационных и культурных условий и возможностей реализации социальной политики и практики как на общенациональном, так и на региональном уровнях» (Шалаева, 2016, С. 55).

Основные результаты анализа. Как показывают аналитические исследования ученых (И. А. Бобылева, И. П. Клемантович, И. Б. Назарова, Н. В. Присяжная, Н. Н. Юдинцева), практика организации замещающей заботы о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, социализация выпускников интернатов значительно различается в странах Европейского союза, США, Юго-Восточной Азии и ближнего зарубежья.

Рассмотрим основные модели их социализации и подготовки к самостоятельной жизни в странах Европейского союза (ЕС) и США.

В странах Европейского союза и США социальной детерминантой вхождения в общество и последующей адаптации детей-сирот выступает деинституционализация опеки путем перевода подростков, юношей из учреждений опеки на альтернативные формы семейного устройства.

В странах ЕС широко развиты формы семейного воспитания сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Социальными службами основной упор делается на процесс опеки и попечительства. Чаще всего такой формой выступает усыновление и устройство сирот в приемные семьи. Формой поддержки на уровне государства для семей, усыновивших сирот, является дальнейшее освобождение от оплаты за образование в средних и высших образовательных учреждениях. Именно бесплатное качественное образование выступает наиболее важным фактором поддержки на пути к социализации сирот в странах Европейского союза, поскольку образование способствует расширению кругозора и мировоззрения.

В дополнение к освобождению от оплаты за обучение в Австрии, Великобритании, Германии, Франции, Чехии, Польши, Болгарии для выпускников-сирот создаются определенные поддерживающие условия для получения качественного образования.

Во Франции альтернативной формой социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является фостерная семья, в задачи которой входит социальная и психологическая реабилитация детей, снижение уровня их социальной депривации. В переводе с английского *Fosters care* — фостерная забота, то есть забота о детях-сиротах, осуществляемая на платной основе специально подготовленными людьми — фостерами. Английским термином *Fosters family* обозначают патронатную (временно принимающую) семью. Функционирует структура Центра фостерной семьи, которая осуществляет руководство замещающими семьями. Специалисты Центра фостерной семьи анализируют и контролируют условия социализации и воспитания подростков, оказывают психологическую помощь в решении сложных жизненных проблем. Специфической особенностью французской системы фостерных семей является закрепленная законом обязанность кровных родителей (если такие существуют) финансировать проживание ребенка в фостерной семье. Приемным родителям (фостерам) выплачивается ежемесячная заработная плата и пособие на ребенка. Размещение детей в фостерных семьях осуществляется через юридические органы и специальные социальные службы.

Многолетний успешный опыт ряда европейских стран и США подтверждает эффективность временного устройства детей в фостерные семьи для их нормального социального и личностного становления и социализации, так как в реальных жизненных условиях таких семей под руководством опытных специалистов сирота оказывается отдаленным от асоциальных и преступных действий.

В США существует жесткий отбор фостерных воспитателей, которые должны быть прежде всего компетентны, психологически и педагогически подготовлены,

правильно мотивированы на помощь сиротам и замещающим семьям. Социальные работники посещают фостерные семьи, оказывают необходимую помощь и консультируют их.

По мнению С. М. Аксёнова (Аксёнов, 2008) и Ю. А. Ламашевой (Ламашева, 2011), в странах Скандинавии, где достаточно высок индекс человеческого развития (*human development index*), устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в специальные заведения на длительный срок для проживания не является предпочтительным. Приоритетной становится профилактика сиротства, поскольку основные показатели индекса человеческого развития: достаток, социальная защищенность жителей — позволяют предотвратить потребность в альтернативном устройстве детей. Население этих стран не испытывает нужду в социальном обеспечении. «Скандинавская модель социального обеспечения» предоставляет достойное жилье, соответствующие медицинские услуги, необходимый уровень образования, различные формы государственной поддержки: пособие при рождении ребенка, доплату на детей, пособие на воспитание малолетних. Широко распространены группы надомного обслуживания, выполняющие бытовые услуги на дому семьям с малолетними детьми. Таким образом, государство поощряет меры по защите семьи с детьми, предотвращая социальное сиротство, бедность и маргинализацию. Соответствующие органы проявляют систематическую заботу и социальную поддержку семей с детьми, снижая уровень вероятности сиротства.

П. Г. Ламеко отмечает, что в Скандинавии существуют небольшие «семейные» интернатные учреждения, в которые устраивают детей-сирот в силу необходимости. Там их пребывание подчинено правилам, удовлетворяются разные потребности, поддерживается самоидентификация. В этой стране также актуальна модель фостерной (замещающей) семьи. В Швеции в приоритете семьи: детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, устраивают в обычные городские семьи, где двое работающих родителей. При приеме сирот в такие семьи одному из родителей, чаще всего женщине, предлагают оставить работу, чтобы посвятить свою жизнь принятому ребенку, и выплачивают пособие, равное заработной плате. Все семьи, претендующие на прием ребенка-сироты, проходят специальную подготовку, и их рассматривают как патронатные (Ламеко, 2001, с. 46–52).

С. М. Аксёнов обращает внимание на то, что в Финляндии каждый муниципалитет разрабатывает проект деятельности по обеспечению благополучия детей и молодежи, который учитывается в формировании муниципального бюджета. Муниципалитет предоставляет семье необходимые услуги социальной поддержки с целью укрепления благополучия, развития и здоровья детей (Аксёнов, 2008). Таких специальных учреждений для сирот, как детские дома, в Финляндии нет, но есть «семейные дома», «SOS-деревни», принимающие опекуны.

В Европе особая роль в работе с детьми-сиротами отводится религиозным организациям, которые осуществляют деятельность по социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, под контролем государства и социальных служб. Приюты для сирот, содержащиеся церковными общинами и монастырями, обеспечивают заботу и духовное, религиозное воспитание, однако при этом дети не получают требуемого современной жизнью уровня социализации, адаптации к быстро меняющимся формам жизни. У верующих людей, работающих с такими детьми, высок уровень мотивации, поскольку они чувствуют себя ответственными перед Богом за каждую спасенную от неблагоприятных условий юную жизнь. О. В. Петровская и В. Н. Филянова подчеркивают, что в странах Евросоюза широко распространена мысль о том, что забота о сиротах — важнейший долг каждого христианина (Петров-

ская, Филянова, 2011). Общины евангелистов, распространенные в Европе, рассматривают заботу об обездоленных как проявление справедливости и милосердия. В Германии, Финляндии, Австрии и Норвегии, несмотря на развитую систему замещающих семей, организованы общеобразовательные учреждения интернатного типа, существующие благодаря поддержке общественных и благотворительных организаций, которые привлекают разные фонды для спонсирования принятых в семьи детей. Люди собирают средства («творят благо») на содержание и психолого-педагогическую поддержку детей в патронатных семьях. Социальные службы стараются подобрать сиротам опекуны семьи (М. Доуэл, С. Шадлоу, 1997).

Распространенной моделью социализации в упомянутых странах является система «детских деревень», в которых условия жизни сирот максимально приближены к семейным. Проекты «детских деревень» сочетают самостоятельный образ жизни с частичным сопровождением перед переходом сиротами-выпускниками к полностью самостоятельной жизни. Условия таких проектов «детских деревень» позволяют молодым людям постепенно и поэтапно приобретать социальные компетенции и возможность уже более адаптивно жить самостоятельно (И. П. Клемантович, 2012).

Социальной детерминантой эффективной работы по социализации выпускников-сирот выступает принцип «открытой двери», когда молодым людям позволяется самостоятельно принимать решения, при этом возможно сделать шаг к отступлению, принять помощь на пути к осмыслению прошлого опыта и предполагаемого будущего, что обеспечит безопасность и «тыл», в котором так нуждаются сироты в детских домах.

Например, в Германии широко развиты молодежные дома, в которых чаще всего представлены переходные, полусамостоятельные фазы национальных проектов — «деревни-SOS». Это переходное время предшествует личностному становлению перед полностью независимой жизнью. В основу создания «деревень-SOS» положена идея австрийского ученого и практика Г. Гмайнера о том, что каждый ребенок-сирота, подросток, юноша может обрести свой дом и семью с братьями и сестрами, где глубоко внедряются идеи братской взаимовыручки и поддержки, единства и благородных жизненных целей. «Деревни-SOS» функционируют на основе добровольных пожертвований. В современном социокультурном пространстве под эгидой Международной благотворительной организации *SOS Kinderdorf International* объединено более полутысячи таких детских деревень в 132 странах мира (Брускова, 1993).

Выводы. Таким образом, мировой опыт по созданию условий воспитания и социализации детей-сирот после окончания периода их пребывания в учреждениях интернатного типа показывает, что в разных странах реализуются различные программы профилактики социального сиротства, детской безнадзорности и негативных условий семьи и быта, которые способствуют эффективной социализации детей-сирот в интенсивно меняющемся мире.

Во многих странах Европы наблюдается отказ от коллективного воспитания детей в учреждениях интернатного типа и детских домах, где индивидуальность детей оказывается незамеченной, и у сирот формируется иждивенческая позиция вместо понимания себя субъектом собственного развития.

Анализ и обобщение моделей устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в зарубежных странах помогает определить современные тенденции в деятельности по защите прав таких детей, использовать их для объединения усилий в реализации международных программ по эффективной социализации сирот, выпускников интернатов и детских домов и будет способствовать нахождению наиболее эффективных направлений работы с ними в современных условиях.

Кроме того, с целью оптимизации процесса социализации детей-сирот и оставшихся без попечения родителей в современных жизненных условиях необходимо повышение уровня профессиональной подготовки специалистов для работы с этими категориями детей, в том числе социальных работников с практическими навыками психосоциальной и диагностической работы, способных оказывать индивидуальную помощь детям-сиротам и замещающим семьям, а также совершенствование семейной политики государства и выход на качественно новый уровень специальных социальных структур, готовых оказывать практическую помощь при работе с ними.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Аксёнов С. М. Трансформирование шведской модели социально-экономического развития — консолидированное движение к единой Европе, или развитие процессов регионализации стран Северной Европы. — М., 2008. — С. 112–220.
2. Арчакова Т. О. Экологический подход к работе с замещающими семьями в США и Европе // Современная зарубежная психология. — 2012. — Т. 1, № 3. — С. 86–97.
3. Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика : моногр. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2011. — 224 с.
4. Брускова Е. С. Семья без родителей: социально-педагогическая система Германа Гмайнера. — М. : Центр развития соц.-пед. инициатив, 1993. — 240 с.
5. Дармодехин С. В. Семья в системе социальных отношений современного общества. — М. : РАО, 2014. — 183 с.
6. Доуэлл М., Шадлоу С. Практика социальной работы : пер. с англ. — М. : Аспект Пресс, 1997. — 224 с.
7. Клемантович И. П. Мостовая семья как форма устройства детей в Великобритании // Воспитание школьников. — 2012. — № 10. — С. 32–33.
8. Конвенция о правах ребенка. — URL : <http://pdf.knigi-x.ru/21ekonomika/247862-1-konvencii-pravah-rebenka> (дата обращения: 12.02.2020).
9. Ламеко П. Г. Шведская модель экономической реформы // Белорусский банковский бюллетень. — 2001. — № 2. — С. 46–52.
10. Ослон В. Н. Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 7, № 2. — С. 1–13. — URL : http://psyjournals.ru/files/76974/psyedu_2015_n2_Oslon.pdf (дата обращения: 14.02.2020).
11. Петровская О. В., Филянова В. Н. Зарубежные неправительственные некоммерческие и религиозные организации в России / отв. ред. Т. С. Гузенкова. — М. : Рос. ин-т стратег. исслед., 2011. — 376 с.
12. Рекомендация Комитета министров Совета Европы государствам — членам по правам детей, находящихся в учреждениях опеки. — URL : <https://pravo163.ru/rekomendaciya-n-g-2005> (дата обращения: 12.02.2020).
13. Сухов А. Н. Психология социальной работы : учеб. пособие. — М. : Кнорус, 2019. — 278 с.
14. Сухов А. Н., Гераськина М. Г., Захарова А. А. Доверие клиентов к социальным работникам // Отечественный журнал социальной работы. «Социальное обслуживание». — М., 2016. — С. 86–91.
15. Шалаева С. Л. Зарубежные социальные практики в семейной политике // Вестник Марийского государственного университета. — 2016. — Т. 10, № 2 (22). — С. 50–55.
16. Шильцова Ю. В. Эмоциональная депривация детей-сирот как фактор деформации социальных отношений: технологии преодоления // Современная психология и педагогика: проблемы и решения : сб. ст. по материалам XXIX Междунар. практ. конф. — Новосибирск : СибАК, 2019. — № 12 (28). — С. 128–133.

17. Goodman C. C., Potts M. K., Pasztor E. M. Caregiving grandmothers with vs. without child welfare system involvement: Effects of expressed need, formal services, and informal social support on caregiver burden // *Children and Youth services Review*. — 2007. — Vol. 29, N 4. — Pp. 428–441.

18. O’Kane C., Moedlagl C., Verweijen-Slammescu R., Winkler E. Child Rights Situation Analysis: Rights-Based Situational Analysis of Children without Parental Care and at risk of losing their Parental Care // *Global Literature Scan*. — Innsbruck : SOS-Kinderdorf International, 2006. — 138 p.

Сведения об авторе

Шильцова Юлия Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: j.shiltsova@gmail.com (Рязань).

Yu. V. Shiltsova

SOCIAL DETERMINANTS AND MODELS OF EFFICIENT SOCIALIZATION OF ORPHANED OR ABANDONED CHILDREN, ORPHANAGE LEAVERS, IN THE EUROPEAN UNION AND IN THE USA

The article focuses on a relevant issue of modern society, namely the efficient socialization of orphaned children and children left without parental care. The article discusses the major determinants of orphanage leavers’ efficient socialization. It analyzes the strategies employed to work with such children in the European Union and in the USA.

The article describes the experiences of different countries in searching for effective strategies of preparing orphaned and abandoned children to independent life through socialization in foster family homes, in children’s villages, in SOS children’s villages, in foster homes, in foster homes provided by religious organizations.

The analysis of experiences of different countries, the generalization of various care strategies focusing on orphaned and abandoned children enables one to improve strategies of Russian social policy aimed at providing social protection to orphaned children and abandoned children, to integrate various resources available to modern communities, and to unite efforts for the implementation of international programs aimed at effective socialization in modern conditions.

orphaned children; abandoned children; successful socialization; social determinants; foster families; children’s villages; SOS children’s families; foster homes; religious organizations

References

1. Aksjonov S. M. *Transformirovanie shvedskoj modeli social'no-jekonomicheskogo raz-vitija — konsolidirovannoe dvizhenie k edinoj Evrope, ili razvitie processov regionalizacii stran Severnoj Evropy* [The Transformation of the Swedish Model of Social-Economic Development, a Consolidated Movement to United Europe, or Regionalization of Northern European Countries]. Moscow, 2008, pp. 112–220. (In Russian).

2. Archakova T. O. Environmental Approach to Foster Families in the USA and in Europe. *So-vremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern Foreign Psychology]. 2012, vol. 1, no. 3, pp. 86–97. (In Russian).

3. Bajkova L. A. *Social'noe zdorov'e detej i molodezhi: metodologija, teorija, praktika* [Children’s and Adolescents’ Social Health: Methodology, Theory, Practice]. Ryazan. Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2011, 224 p. (In Russian).

4. Bruskova E. S. *Sem'ja bez roditel'ej: social'no-pedagogicheskaja sistema Germana Gmajnera* [A Family without Parents: Herman Gmeiner’s Social and Educational System]. Moscow, Center for Social and Educational Initiatives Development Publ., 1993, 240 p. (In Russian).

5. Darmodehin S. V. *Sem'ja v sisteme social'nyh otnoshenij sovremennogo obshchestva* [Family in the System of Social Relations of a Modern Society]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 2014, 183 p. (In Russian).
6. Doel M., Shardlow S. *Praktika social'noj raboty* [Social Work Practice]. Moscow, Aspect-Press Publ., 1997, 224 p. (Transl. from English).
7. Klemantovich I. P. Bridge Families as a Form of Foster Care in Great Britain. *Vospitanie shkol'nikov* [Educating Schoolchildren]. 2012, no. 10, pp. 32–33. (In Russian).
8. *Konvencija o pravah rebenka* [Convention on the Rights of the Child]. URL: <http://pdf.knigi-x.ru/21ekonomika/247862-1-konvencii-pravah-rebenka> (accessed: 12.02.2020). (In Russian).
9. Lameko P. G. The Swedish Model of an Economic Reform. *Belorusskij bankovskij bjul'leten'* [Belorussian Bank Bulletin]. 2001, no. 2, pp. 46–52. (In Russian).
10. Oslon V. N. The Organizational Model of Providing Psychosocial Support to Foster Families. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2015, vol. 7, no. 2, pp. 1–13, URL: http://psyjournals.ru/files/76974/psyedu_2015_n2_Oslon.pdf (accessed: 14.02.2020). (In Russian).
11. Petrovskaja O. V., Filjanova V. N. *Zarubezhnye nepravitel'stvennye nekommercheskie i religioznye organizacii v Rossii* [Foreign Non-Governmental Nonprofit and Religious Organizations in Russia]. Guzenkova T. S. (ed.). Moscow, Russian Institute for Strategic Research Publ., 2011, 376 p. (In Russian).
12. *Rekomendacija Komiteta ministrov Soveta Evropy gosudarstvam — chlenam po pravam detej, nahodjashihhsja v uchrezhdenijah opeki* [The Recommendation of the Committee of Ministers of the European Union to Country-members Concerning Orphaned and Abandoned Children]. URL: <https://pravo163.ru/rekomendaciya-n-r-2005> (accessed: 12.02.2020). (In Russian).
13. Suhov A. N. *Psihologija social'noj raboty* [Psychology of Social Work]. Moscow, Knorus Publ., 2019, 278 p. (In Russian).
14. Suhov A. N., Geras'kina M. G., Zaharova A. A. Clients' Confidence in Social Workers. *Oteche-stvennyj zhurnal social'noj raboty. "Social'noe obsluzhivanie"* [Russian Journal of Social Work. Social Service]. Moscow, 2016, pp. 86–91. (In Russian).
15. Shalaeva S. L. Foreign Social Practices in Family Policy. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Mari State University]. 2016, vol. 10, no. 2 (22), pp. 50–55. (In Russian).
16. Shil'cova Ju. V. Orphaned Children's Emotional Deprivation as a Factor of Social Relationships Deformation: Strategies for Overcoming. *Sovremennaja psihologija i pedagogika: problemy i reshenija: sbornik statej po materialam XXIX Mezhdunarodnoj prakticheskoj konferencii* [Modern Psychology and Pedagogy: Problems and Solutions: Proceedings of the 29th International Research Conference]. Novosibirsk, SibAK Publ., 2019, no. 12 (28), pp. 128–133. (In Russian).
17. Goodman C. C., Potts M. K., Pasztor E. M. Caregiving Grandmothers with vs. without Child Welfare System Involvement: Effects of Expressed Need, Formal Services, and Informal Social Support on Caregiver Burden. *Children and Youth Services Review*. 2007, vol. 29, no. 4, pp. 428–441.
18. O'Kane C., Moedlagl C., Verweijen-Slammescu R., Winkler E. Child Rights Situation Analysis: Rights-Based Situational Analysis of Children without Parental Care and at Risk of Losing their Parental Care. *Global Literature Scan*. Innsbruck, SOS-Kinderdorf International Publ., 2006, 138 p.

Information about the author

Shiltsova Yulia Vyacheslavovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: j.shiltsova@gmail.com (Ryazan).

*Поступила в редакцию 31.03.2020.
Received 31.03.2020.*



Современные исследования в рамках коррекционной психологии и педагогики

УДК 376.37-053.4

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.019

Т. Н. Волковская, И. А. Куткова

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В данной статье представлены результаты экспериментального исследования дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями в условиях образовательной интеграции.

Дан сравнительный анализ структуры коммуникативного потенциала личности дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями различного генеза (общее недоразвитие речи, задержка психического развития, двуязычие) и с нормативно-типичным развитием.

Описаны расширенные и дополненные авторами теоретические представления о коммуникативном развитии детей с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития, двуязычием, а также уточненные сведения об особенностях и механизме коммуникативных трудностей этих дошкольников в условиях интеграции их в инклюзивный образовательный процесс.

Доказана гипотеза о том, что в основе проблем адаптации дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями к условиям инклюзивного обучения лежит недостаточность коммуникативного потенциала личности.

Представлены показатели и уровни сформированности основных компонентов коммуникативного потенциала таких дошкольников, позволяющие теоретически обосновать и разработать психолого-педагогическую технологию эффективного развития их коммуникативных возможностей.

Представленные в статье материалы исследования призваны оказать помощь специалистам в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников, в частности в осуществлении дифференцированного подхода к выбору стратегии и методов психокоррекционного воздействия на детей с целью преодоления ими трудностей межличностного взаимодействия и улучшения социальной адаптации в условиях инклюзивного обучения. Кроме того, они могут быть использованы при чтении учебных курсов «Логопсихология» и «Дошкольная логопсихология» в системе высшего образования.

дошкольники; коммуникативно-речевые трудности; коммуникативный потенциал личности; структура коммуникативного потенциала; уровни коммуникативного потенциала; дети с общим недоразвитием речи; дети с задержкой психического развития; дети с двуязычием; образовательная интеграция; инклюзивный образовательный процесс

Введение. Проблема коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в контексте изучения их индивидуально-типологических особенностей в последнее десятилетие приобретает все большее

значение в специальной психологии и специальной педагогике. Сформированность навыков общения и межличностного взаимодействия является важнейшим фактором успешной социализации ребенка с ОВЗ, а несовершенство коммуникативных умений существенно осложняет процесс психического развития и препятствует созданию условий для успешной интеграции детей с коммуникативно-речевыми трудностями в инклюзивный образовательный процесс (Волковская, 2010, 2017; Куткова, Чижова, 2020; и др.).

Несмотря на очевидную значимость проблемы межличностного взаимодействия и общения дошкольников в условиях полиморфного детского коллектива и интерес к ней исследователей, существуют определенные противоречия между возросшим значением коммуникативного подхода к исследованию и решению проблемы социализации детей с коммуникативно-речевыми трудностями и недостаточной нацеленностью психолого-педагогических мероприятий на развитие у них коммуникативного потенциала личности, а также между необходимостью дальнейшего целенаправленного изучения психологических особенностей дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями и отсутствием достоверных показателей оценки уровня их коммуникативного потенциала. Названные противоречия определили актуальность проблемы исследования.

Цель исследования заключалась в сравнительном изучении структуры коммуникативного потенциала личности дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями различного генеза (общее недоразвитие речи (ОНР), задержка психического развития (ЗПР), двуязычие) и с нормативно-типичным развитием для того, чтобы выявить общие и специфические показатели их коммуникативного развития.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что в основе проблем адаптации дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями к условиям инклюзивного обучения лежит недостаточность коммуникативного потенциала личности. Учет качественных характеристик основных составляющих коммуникативного потенциала позволит теоретически обосновать и разработать психолого-педагогическую технологию эффективного развития коммуникативных возможностей.

Изложение основных результатов исследования. Коммуникативная сфера личности рассматривается через призму таких понятий, как «коммуникативная компетентность», «коммуникативные способности», «коммуникативные свойства», «коммуникативное ядро личности», «коммуникативный потенциал личности» (Лабунская, Менджерицкая, Бреус, 2001; Лашкова, 2011; Мартынова, 2013; Самохвалова, 2011; Скитская, 2013; Харченко, Рычкова, 2012; и др.).

Сегодня возрастает значимость личностно ориентированного подхода к изучению детей с ограниченными возможностями здоровья, который диктует необходимость учета особенностей возрастной динамики развития дошкольников и рассмотрения характеристик личности в качестве внутренних резервов развития, поэтому в нашем исследовании при изучении коммуникативной сферы дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями в качестве базового понятия выступал «коммуникативный потенциал личности» как система свойств и способностей, обеспечивающих успешное общение (Куткова, 2019, с. 62–65).

Структура коммуникативного потенциала личности дошкольников рассматривалась нами как «совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих реализацию целостного коммуникативного действия, направленного на эффективное

решение задачи общения» (Куткова, 2019, С. 63) и включала в себя базовый (общая направленность и мотивация общения); содержательный (способность выбора адекватной модели поведения в соответствии с коммуникативной ситуацией); операциональный (коммуникативные умения) и рефлексивный (когнитивные процессы, обеспечивающие анализ собственных коммуникативных действий) компоненты.

Экспериментальное исследование коммуникативного потенциала дошкольников проходило с 2016 по 2019 год на базе дошкольных учреждений Москвы и Московской области. В нем приняли участие 90 дошкольников 5–6-летнего возраста, составивших экспериментальную группу и сравнительного анализа.

Экспериментальная группа (ЭГ) была полиморфна по составу и включала 60 дошкольников с трудностями коммуникативно-речевого развития различного генеза, которые обучались условиях инклюзивных дошкольных групп: 20 дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) 20 дошкольников с ЗПР (органического генеза), 20 дошкольников-билинггов с коммуникативно-речевыми трудностями, обусловленными двуязычием (преобладали азербайджанский, армянский, киргизский языки).

В группу сравнительного анализа (ГСА) вошли 30 дошкольников с нормативно-типичным развитием.

Методы исследования. В исследовании использовались анкетирование, стандартизированное наблюдение, анализ медицинской, логопедической (речевые карты), педагогической документации (педагогические характеристики) и психолого-педагогический эксперимент.

Основу диагностической программы составил метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка (А. Г. Самохвалова), а также методики оценки коммуникативных качеств личности детей (Р. С. Немов), диагностики неконструктивного поведения детей в процессе межличностного взаимодействия (М. Э. Вайнер), диагностики речевых нарушений (на основе методики Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной), модифицированная нейропсихологическая методика Т. В. Волковской, направленная на выявление у старших дошкольников сформированности речевых и языковых средств во взаимосвязи с когнитивными функциями.

На основе результатов исследования коммуникативного потенциала дошкольников с помощью вышеназванных методик среди дошкольников экспериментальной группы и группы ГСА были выделены дети с достаточным (416–281 балл), средним (280–141 балл) и низким (от 140 баллов и ниже) уровнем потенциальных возможностей осуществления продуктивного коммуникативного взаимодействия.

Анализ результатов исследования показал, что дошкольники и ЭГ, и ГСА характеризуются разным уровнем сформированности коммуникативного потенциала личности.

Достаточный уровень коммуникативного потенциала был выявлен в ЭГ у 30 % детей, имевших общее недоразвитие речи; у 15 % дошкольников с ЗПР и 40 % двуязычных детей. В ГСА такой уровень имели 53 % детей. Дошкольников с данным уровнем характеризовали осознанный интерес к общению; контактность и дружелюбие со сверстниками и взрослыми, способность откликаться на просьбы и реагировать на замечания, действовать сообща с другими детьми, продуктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми с учетом потребностей коммуникации, ориентироваться в речевой ситуации.

Логичность речи детей была не нарушена, несмотря на наличие негрубых аграмматизмов и звукопроизносительных дефектов (чаще группы свистящих). Они использовали в речи как простые, так и сложные синтаксические конструкции, не испытывая значительных трудностей в подборе слов и словарных оборотов; адекватно оценивали свое взаимодействие со сверстниками и взрослыми и умели находить выход из конфликтной ситуации. Отмечались также незначительные трудности вербально-логического мышления, которые не отражались существенно на его критичности (рис. 1).



Рис. 1. Количество детей ЭГ и ГСА, имеющих достаточный уровень коммуникативного потенциала, в %

Средний уровень коммуникативного потенциала был отмечен в ЭГ у 40 % детей с ОНР, 35 % дошкольников с ЗПР и 45 % детей с двуязычием, а в ГСА — у 47 % участников исследования.

У детей со средним уровнем были выявлены нарушения всех структурных компонентов коммуникативного потенциала. Базовые коммуникативные трудности были детерминированы их личностно-коммуникативными особенностями и проявлялись в неумении начать разговор, застенчивости, тревожности в присутствии незнакомых людей, слабой способности к дифференциации эмоциональных состояний партнера по коммуникации, эгоизме, упрямстве как форме несогласия и протеста, неуверенности в себе или, наоборот, завышенной самооценке.

Содержательные коммуникативные трудности дошкольников со средним уровнем коммуникативного потенциала определялись недостатком у них коммуникативных знаний и выражались в несдержанности поведения, неумении правильно выбрать коммуникативную стратегию в зависимости от ситуации общения и прогнозировать конфликты.

Операциональные коммуникативные трудности таких детей проявлялись в сложностях подбора лексических единиц и использования невербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией; разных видах аграмматиз-

мов, часто связанных с неправильным оформлением связи слов в предложении (у детей с двуязычием в значительной степени).

Низкое качество вербального общения у детей данной группы было обусловлено также наличием просодических и экстралингвистических трудностей (монотонная тихая речь, длинные паузы в речи, перебивание собеседника и др.). У значительной их части была выявлена недостаточность наглядных форм и вербально-логического мышления, что определяло низкую коммуникативную рефлексивность, «застывание» на привычных коммуникативных действиях и неспособность овладеть новыми вариантами общения (рис. 2).

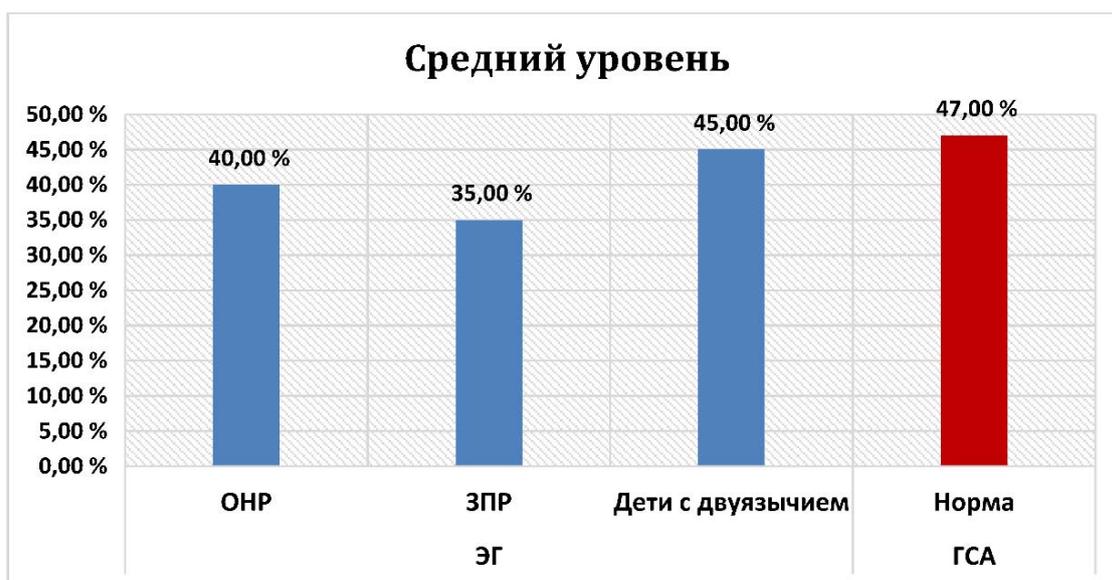


Рис. 2. Количество детей ЭГ и ГСА, имеющих средний уровень коммуникативного потенциала, в %

Низкий уровень коммуникативного потенциала в ЭГ был выявлен у 30 % дошкольников с ОНР, 50 % детей с ЗПР, 15 % двуязычных дошкольников, а у детей с нормативно-типичным развитием такой уровень не был обнаружен.

У детей с низким уровнем коммуникативного потенциала не было интереса к общению. Они отличались личностно-коммуникативными трудностями (робость, страх, скованность, смущение), повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению (настороженность, желание подстраиваться под собеседника).

Содержательные коммуникативные трудности проявлялись в неспособности выбрать соответствующий ситуации алгоритм коммуникативного действия, неумении наблюдать за участниками коммуникации и давать обратную связь, прогнозировать конфликтные ситуации, а операциональные — в отсутствии умения логично выражать свои мысли, преобладании ситуативно обусловленной речи над контекстной, неиспользовании в речи выразительных средств, стойких аграмматизмах, фонетических дефектах, связанных с нарушением звукопроизношения.

Слабая сформированность мыслительных операций обусловила трудности коммуникативной рефлексии, то есть не критичность оценки успешности или неуспешности коммуникативных операций и результатов общения в целом (рис. 3).



Рис. 3. Количество детей ЭГ и ГСА, имеющих низкий уровень коммуникативного потенциала, в %

Выводы. Представленные в статье результаты исследования позволили сформулировать ряд выводов.

Коммуникативный потенциал личности дошкольников с трудностями коммуникативно-речевого развития различного генеза (ОНР, ЗПР, двуязычие) характеризуется разноуровневыми показателями в рамках одной типологической группы.

Потенциальные возможности к осуществлению продуктивного коммуникативного взаимодействия в условиях инклюзивной группы могут проявляться на достаточном, среднем и низком уровнях, каждый из которых имеет свои особенности.

Вместе с тем нет прямого соотношения низких показателей развития вербальных средств языка и уровня коммуникативного потенциала личности у дошкольников различных групп. Так, например, двуязычные дети при ограниченности лексико-грамматических средств русского языка демонстрировали достаточно высокую мотивацию к общению, способность продуктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, а дошкольники с нерезко выраженным ОНР — низкий уровень коммуникативного потенциала.

Коммуникативное и когнитивное развитие связаны между собой: низкий уровень коммуникативного потенциала характерен преимущественно для дошкольников с задержкой психического развития, а также с ОНР и двуязычием, у которых недостаточно развита когнитивная сфера.

Представленные в статье результаты исследования расширяют и дополняют теоретические представления о коммуникативном развитии дошкольников с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития, двуязычием, уточняют имеющиеся научные данные об особенностях и механизме коммуникативных трудностей таких дошкольников в условиях инклюзивного обучения.

Учет особенностей структуры коммуникативного потенциала позволит проектировать и осуществлять его качественное развитие, что будет способствовать более успешному применению дифференцированного подхода в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников, выбору оптимальных стратегий и методов психокоррекционного воздействия на них с целью помощи в преодолении трудностей межличностного взаимодействия и улучшения социальной адаптации в условиях образовательной интеграции. Кроме того, они могут быть использованы при чтении учебных курсов «Логопсихология» и «Дошкольная логопсихология» в системе высшего образования.

Список использованной литературы, источников и электронных ресурсов

1. Волковская Т. Н. Научно-исторический генезис теоретических основ логопсихологии // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2010. — № 2. — С. 223–239.
2. Волковская Т. Н. К проблеме изучения коммуникативной дезадаптации дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 56 (8). — С. 322–327.
3. Куткова И. А. Теоретические аспекты проблемы коммуникативного потенциала // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. — 2019. — № 10. — С. 64–67.
4. Куткова И. А., Чижова Ю. В. Вопросы становления коммуникации у детей с особыми образовательными потребностями в контексте воззрений отечественных и зарубежных ученых // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. — 2020. — № 3. — С. 64–69.
5. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. — М. : Академия, 2001. — 288 с.
6. Лашкова Л. Л. Развитие коммуникативного потенциала будущего педагога в вузе. — М. : Владос, 2011. — 339 с.
7. Мартынова М. А. Влияние отдельных коммуникативных показателей коммуникативного потенциала на осознанную саморегуляцию человека // Человек и язык в отдельном коммуникативном пространстве. — 2013. — № 4. — С. 418–423.
8. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. — СПб. : Речь, 2011. — 431 с.
9. Скитская Л. В. Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенностного развития у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. — 2013. — № 2. — С. 50–57.
10. Харченко Е. В., Рычкова Р. С. Сущность и структура коммуникативного потенциала школьников // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 1. — С. 77–81.

Сведения об авторах

Волковская Татьяна Николаевна — доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации (ИСОКР) ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: vtn221259@mail.ru (Москва).

Куткова Ирина Анатольевна — аспирант кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации (ИСОКР) ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: kutkovai@mail.ru (Москва).

T. N. Volkovskaya, I. A. Kutkova

**TO THE ISSUE OF INVESTIGATING COMMUNICATION PROBLEMS
EXPERIENCED BY PRESCHOOL CHILDREN
IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL INTEGRATION**

The article presents the results of an experimental research of preschool children experiencing communication and speech problems in the conditions of educational integration.

The article compares the structure of the communicative potential of preschoolers experiencing various communication and speech problems (alalia, mental retardation, bilingualism) and preschoolers without communication problems.

The authors supplement theoretical arguments concerning the communicative development in children with alalia, mental retardation, bilingualism. The authors elaborate the peculiarities and mechanisms of communication problems experienced by such preschool children in the conditions of educational integration, i.e. in inclusive learning environments.

The article proves the hypothesis that the core of all adaptation problems experienced by preschool children with communication and speech problems in the process of inclusive education is their lack of communication potential.

The authors discuss communication potential indices and levels that can be used to assess preschool children's communication potential and to theoretically substantiate and develop a psychological and educational strategy of efficient communication potential development in such children.

The materials presented in the article can be used by specialists who provide psychological and educational support to preschool children. The materials will enable specialists to choose well-grounded strategies of psychocorrective work with children experiencing problems of interpersonal communication in order to improve such children's social adaptation in the conditions of inclusive education. Moreover, the materials can be used in such university courses as Logopaedic Psychology and Preschool Logopaedic Psychology.

preschool children; communication problems; individual communication potential; structure of communication potential; levels of communication potential; children with alalia; children with mental retardation; bilingual children; educational integration; inclusive education

References

1. Volkovskaja T. N. Investigational and Historical Genesis of Logopaedic Psychology. Theoretical Foundations. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki* [Proceedings of South Ural University. Engineering Sciences]. 2010, no. 2, pp. 223–239. (In Russian).
2. Volkovskaja T. N. To the Issue of Investigating Alalic Preschool Children's Social Disadaptation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2017, no. 56 (8), pp. 322–327. (In Russian).
3. Kutkova I. A. Theoretical Aspects of Communicative Potential. *Sovremennaja nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki* [Modern Science. Relevant Theoretical and Applied Issues]. 2019, no. 10, pp. 64–67. (In Russian).
4. Kutkova I. A., Chizhova Ju. V. Issues of Communication Development in Children with Special Educational Needs as Viewed by Russian and Foreign Scholars. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki* [Modern Research: Theoretical and Applied Issues]. 2020, no. 3, pp. 64–69. (In Russian).
5. Labunskaja V. A., Mendzherickaja Ju. A., Breus E. D. *Psihologija zatrudnennogo obshhenija* [Psychology of Communication Challenges]. Moscow, Academy Publ., 2001, 288 p. (In Russian).

6. Lashkova L. L. *Razvitie kommunikativnogo potenciala budushhego pedagoga v vuze* [Novice Teachers' Communicative Potential Development]. Moscow, Vldos Publ., 2011, 339 p. (In Russian).

7. Martynova M. A. The Influence of Some Communication Potential Indices on Conscious Self-Regulation. *Chelovek i jazyk v otdel'nom kommunikativnom prostranstve* [People and Language in Communication Environment]. 2013, no. 4, pp. 418–423. (In Russian).

8. Samohvalova A. G. *Kommunikativnye trudnosti rebenka: problemy, diagnostika, korrekcija* [Communication Problems Experienced by Children: Diagnosis, Correction]. St. Petersburg, Speech Publ., 2011, 431 p. (In Russian).

9. Skitskaja L. V. Research and Educational Foundation of Communication and its Development in Preschool Children]. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2013, no. 2, pp. 50–57. (In Russian).

10. Harchenko E. V., Rychkova R. S. The Essence and the Structure of Schoolchildren's Communication Potential. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2012, no. 1, pp. 77–81. (In Russian).

Information about the authors

Volkovskaya Tatyana Nikolayevna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Speech Therapy of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation at Moscow City Pedagogical University. E-mail: vtn221259@mail.ru (Moscow).

Kutkova Irina Anatolyevna — Postgraduate of the Department of Speech Therapy of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation at Moscow City Pedagogical University. E-mail: kutkovai@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 02.05.2020.

Received 02.05.2020.

УДК 376.37-053.5

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.020

Т. В. Хомякова

СПЕЦИФИКА ДЕКОДИРОВАНИЯ СКРЫТОГО СМЫСЛА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье описываются результаты научного исследования по выявлению у детей младшего школьного возраста с речевой патологией специфических трудностей декодирования речевой продукции, включающей скрытый смысл.

Констатирующий эксперимент охватывал две группы учащихся: контрольную и экспериментальную. Младшим школьникам с недоразвитием речи были предложены два вида заданий, каждое из которых направлено на выявление специфических ошибок и трудностей. Предъявляемые задания экспериментального исследования разрабатывались с учетом особенностей внимания, слухоречевой памяти, речевого восприятия и психолингвистических возможностей участников эксперимента.

Полученные в ходе исследовательской работы данные свидетельствуют о невысоком уровне развития языкового мышления учащихся с речевой патологией, о наличии дефицитности комплекса логико-грамматических правил, участвующих в дешифровке скрытого смысла. Задача данной работы заключается в том, чтобы отразить выявленные специфические трудности и определить систему коррекционно-логопедического воздействия по их устранению.

На базе проведенного исследования нами была разработана методика по развитию логико-грамматических конструкций языка и дешифровке скрытого смысла текстовых высказываний для младших школьников с речевой патологией, обучающихся по общеобразовательным программам.

декодирование; скрытый смысл; школьники с недоразвитием речи; специфические речевые трудности; глубинно-смысловая схема текстового сообщения

Введение. Восприятие речевого высказывания представляет собой сложный и многоаспектный психический процесс, характеризующийся разной глубиной и степенью осмысленности.

Согласно теоретической концепции, изложенной Л. С. Цветковой и А. А. Брудновым, начальный уровень понимания высказывания состоит в расшифровке только основного предмета высказывания. Переход на второй уровень декодирования речи определяется пониманием хода изложения мысли говорящего, восприятием ремы вербальной продукции. Высший уровень процесса понимания речи характеризуется адекватным декодированием не только содержательной стороны речи, но и осознанием мотивов говорящего, распознаванием внутренней логики всего высказывания (Брудный, 1976).

В рамках нашего исследования была поставлена *задача* — выявить наличие у младших школьников с речевой патологией специфических трудностей декодирования речевой продукции, которая содержит скрытый смысл.

Констатирующий эксперимент охватывал 60 учащихся вторых и третьих классов ГБОУ Школы № 1601 имени Героя Советского Союза Е. К. Лютикова в возрасте от 8 до 10 лет. В исследовании приняли участие 34 мальчика и 26 девочек, в медико-педагогической документации которых имелось заключение о наличии общего недоразвития речи (ОНР) третьего уровня согласно классификации Р. Е. Левиной.

С *целью* получения более точных и достоверных данных психолого-педагогическое изучение специфических трудностей декодирования скрытого смысла текстовых сообщений у детей с общим недоразвитием речи проводилось в сравнительном плане с их сверстниками, имеющими нормальное речевое развитие той же возрастной группы в количестве 30 человек. Речевое и познавательное развитие младших школьников контрольной группы соответствовало возрастным нормативам по всем психофизиологическим параметрам.

В практике диагностико-консультативной деятельности дефектологов широко применяют специально подобранные тексты, содержащие разный по сложности скрытый смысл. Новатором в этой области признан А. Н. Бернштейн, который впервые использовал и описал эту методику, применяемую и нами в ходе экспериментального исследования (Бернштейн, 1922). Актуальность подобных заданий обусловлена возможностью не только оценивать когнитивный компонент испытуемого в процессе работы с текстом, но и выявить аффективно-эмоциональные особенности реципиента. Н. Л. Белопольской была предложена классификация типов предъявления текстов со скрытым смыслом. В соответствии с этой типологией выделено три способа предъявления: стандартный, персонифицированный и драматизированный. На наш взгляд, наиболее отвечающий целям нашего научного исследования и психолингвистическим возможностям учащихся с речевой патологией является стандартный тип предъявления.

В настоящее время существует большое количество отечественных и зарубежных исследований по рассмотрению связного речевого высказывания у детей с речевой патологией, однако известны лишь единичные работы, описывающие применяемый в ходе экспериментирования подход к исследовательской деятельности подобного рода.

Основные результаты исследования. Констатирующий эксперимент, положенный в основу данного исследования, был представлен серией заданий, последовательно сменяющих друг друга. Обратимся к характеристике основных заданий эксперимента и результатам, полученным в ходе его проведения.

Первое задание использованной нами экспериментальной методики было направлено на распознавание скрытого смысла небольшого рассказа и предполагало предъявление речевого материала испытуемым на слух с учетом особенностей слухоречевого восприятия, внимания и памяти. По данным О. Н. Усановой, Ю. Ф. Гаркуши, у детей с речевой патологией отмечаются трудности концентрации внимания на речевом материале, распределении и удержании его на протяжении всего периода выполнения предлагаемого задания. У младших школьников с недоразвитием речи, как известно, отмечаются особенности мнестических процессов. Исследования И. Т. Власенко, Г. С. Гуменной, О. Р. Даниленковой, Е. М. Мастюковой, Э. Э. Л. Фигередо, Т. А. Фотековой указывают на дефицитарность удержания и воспроизведения речевых сигналов, низкий уровень произвольности и контроля слуховой памяти, нарушение узнавания слов, предъявляемых аудиально.

В качестве речевого материала к данному заданию в ходе нашего экспериментального исследования использовались два типа текстов, отличающихся уровнем сложности: базовый и продвинутый.

Экспериментальная проверка базового уровня сложности текста со скрытым смыслом осуществлялась на речевом материале, представленном в работе Н. Семаго, М. Семаго (Семаго Н., Семаго М., 2005).

Количественный анализ результатов выполнения данного задания детьми основной экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп продемонстрировал, что большинство испытуемых с недоразвитием речи (53,3 %) на базовом уровне сложности текста справились лишь после второго вопроса-подсказки, в отличие от детей контрольной группы, которые в преобладающем большинстве (63,3 %) правильно выполнили задание, не прибегая к помощи экспериментатора.

После предъявления текста продвинутого уровня сложности 81,7 % младших школьников ЭГ вовсе не смогли верно декодировать скрытый смысл текстового сообщения, так и не справившись с заданием. Контрольная группа младших школьников обнаружила, как показали результаты экспериментальной проверки, абсолютно противоположную тенденцию, продемонстрировав умение свободно и легко ориентироваться в содержании подтекста — 76,7 % учащихся.

Качественный анализ полученных нами результатов позволил систематизировать данные экспериментальной проверки и выделить ошибки, весьма характерные для детей с речевой патологией при выполнении заданий, которые направлены на декодирование скрытого смысла текстовых сообщений:

– стойкие, обусловленные практически полной невозможностью вычленения скрытого смысла текста, что может быть объяснено заметной ограниченностью когнитивного базиса языка младших школьников данного контингента;

– распознавания отдельных информационно значимых фрагментов текста, приводящие к неточному декодированию скрытого смысла; есть основание считать, что в их основе лежит незрелость отдельных когнитивно-семантических операций, в частности идентификации и дифференциации;

– приводящие к трудностям вычленения скрытого смысла вследствие невысокого уровня лексико-семантического развития младших школьников, несформированности их системных лексических представлений и, как следствие, ложной интерпретации содержания текста;

– непосредственно связанные с невниманием учащихся к речевой информации, несовершенством их оперативной памяти, снижением слухового контроля, что приводит к трудностям осмысления речевой информации, поверхностному «прочтению» скрытого смысла анализируемого текста.

Второе задание использованной нами экспериментальной методики было направлено на определение уровня сформированности у младших школьников с недоразвитием речи способности декодировать глубинно-смысловую схему текстового сообщения, облеченную в диалогическую конструкцию с измененным порядком входящих в нее предложений.

Речевой материал, предлагаемый детям для анализа, был взят из повести-сказки А. А. Милна «Винни-Пух и все-все-все» (Киплинг, Линдгрэн, Милн, 1985).

В процессе анализа полученных результатов была использована балльная система оценивания данного задания, на основании которой впоследствии проводился количественный анализ, представленный нами на рисунке 1.

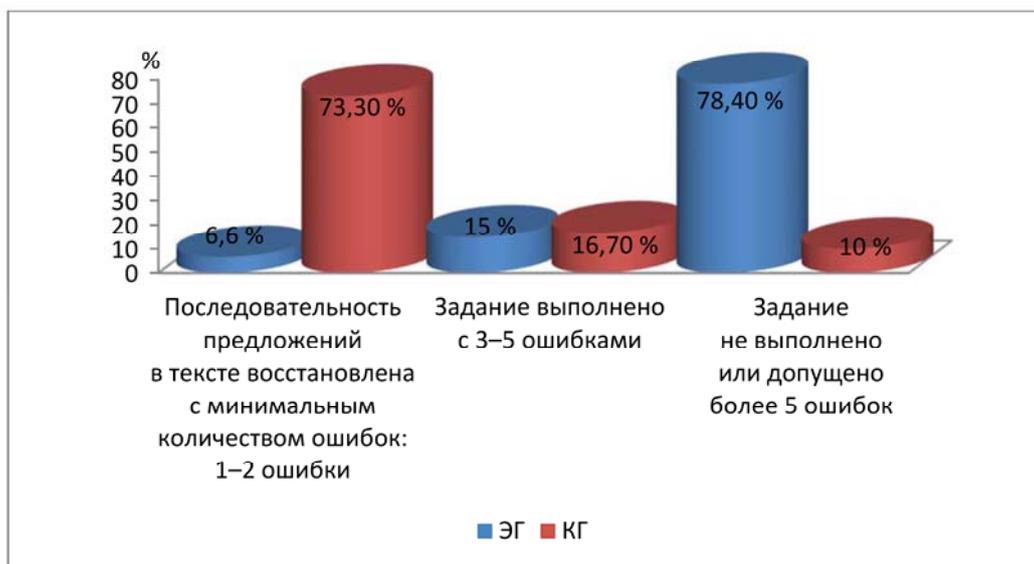


Рис. 1. Результаты восстановления детьми ЭГ и КГ диалогической конструкции с измененным порядком входящих в нее предложений

Качественная оценка полученных данных выявляет типологию ошибок, характерных для младших школьников с недоразвитием речи:

– обусловленные неадекватным установлением причинно-следственных отношений, раскрывающих содержание диалогической конструкции;

- связанные с двояким толкованием сюжетной линии, которая раскрывается в диалоге героев сказки;
- появляющиеся вследствие произвольного установления последовательности организующих диалог предложений, приводящие к искажению смыслового содержания диалогического сообщения;
- имеющие в основе формальное перечисление фрагментов диалогического сюжета.

Выводы. Завершая анализ специфических особенностей продуктивного вычленения младшими школьниками с недоразвитием речи скрытого смысла текста, считаем необходимым подчеркнуть, что текстовая форма более всего подходит для демонстрации сложного характера взаимодействия когнитивных и речевых функций, выявляемых в процессе оперирования детьми вербальным материалом. Полученные нами в ходе экспериментальной проверки фактические данные позволяют свидетельствовать о невысоком уровне развития языкового мышления учащихся начальных классов с недоразвитием речи, выраженной дефицитностью у большинства из них комплекса логико-грамматических правил, участвующих в дешифровке скрытого смысла, недостаточном уровне сформированности языковой рефлексии, поверхностном «прочтении» речевой информации, требующей для ее полноценного восприятия комплекс семантических трансформаций, которые направлены на вычленение подтекста.

Также необходимо отметить, что результаты проведенного нами эксперимента согласуются с ранее полученными данными исследований Л. Б. Халиловой и Д. Р. Заимцяна относительно наличия у детей с недоразвитием речи выраженных трудностей смыслоразличения, невозможности распознавания ими сложных парадигматических кодов языка, незрелости семантических операций, обеспечивающих смысловую обработку речевой информации (Халилова, Даниелян, 2005).

Полученные данные стали основой для разработки системы коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на профилактику и устранение перечисленных нами трудностей, препятствующих полноценному вычленению детьми с недоразвитием речи семантически значимой информации.

В целом исследование природы понимания текстового сообщения со скрытым смыслом у младших школьников изучаемого контингента позволило по-новому взглянуть на изучаемую проблему с позиций их когнитивного и языкового развития, определив перспективы использования современного психолингвистического подхода в практике изучения общего недоразвития речи.

Список использованной литературы и источников

1. Бернштейн А. Н. Клинические приемы психологического исследования душевнобольных. — М. : Москва, 1922. — 80 с.
2. Брудный А. А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). — М. : Наука, 1976. — 153 с.
3. Киплинг Р., Линдгрэн А., Милн А. А. Маугли / пер. с англ. Н. Л. Дарузес ; пер. со швед. Л. З. Лунгиной ; перекл. с англ. Б. В. Заходера. — М. : Правда, 1985. — 656 с.
4. Лурия А. Р. Проблемы и факты нейролингвистики // Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). — М. : Наука, 1968. — 256 с.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. — 2-е изд. — М. : МГУ, 1998. — 320 с.

6. Семаго Н., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. — СПб. : Речь, 2005. — 244–249 с.

7. Халилова Л. Б., Даниелян Д. Р. Закономерности усвоения глубинных синтаксических структур языка дошкольниками с недоразвитием речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : моногр. сб. — М. : Прометей, 2005. — С. 403–409.

8. Халилова Л. Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия. — М., 1997. — 227–240 с.

9. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Педагогическое сообщество России, 2000. — 128 с.

10. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. — М. : Учебная литература, 1995. — 304 с.

Сведения об авторе

Хомякова Татьяна Владимировна — аспирант кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», учитель-логопед ГБОУ «Школа № 1601 имени Героя Советского Союза Е. К. Лютикова». E-mail: homyakova.t.v@mail.ru (Москва).

T. V. Khomyakova

THE PECULIARITIES OF HIDDEN SENSE DECODING BY YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH ALALIA

The article describes the findings of a research aimed at the investigation of challenges experienced by young schoolchildren with speech disorders when decoding hidden senses.

The ascertaining experiment involved two groups of learners (a control group and an experimental group). Young schoolchildren with alalia were asked to perform two types of tasks whose aim was to identify specific mistakes and challenges. Preparing the tasks for the experiment, the author took into consideration the peculiarities of children's attention, the peculiarities of their auditory memory, speech perception, psycholinguistic abilities.

The findings of the research show that speech disorders such as alalia lead to speech underdevelopment, deficient lexical-grammatical abilities, difficulties of hidden sense recognition. The aim of the article is to describe the specific challenges and to elaborate a system of correctional treatment.

The findings of the research have enabled us to develop a correctional strategy for improving young alalic learners' logic and grammar, their ability to decipher hidden senses.

decoding; hidden sense; schoolchildren with alalia; specific speech challenges; deep structure of a text

References

1. Bernshtejn A. N. *Klinicheskie priemy psichologicheskogo issledovaniya dushevnobol'nyh* [Clinical Strategies of Psychological Examination of Mentally Ill People]. Moscow, Moscow Publ., 1922, 80 p. (In Russian).

2. Brudnyj A. A. The Subtext and the Elements of Sign Structures. *Smyslovoe vosprijatie rechevogo soobshhenija (v uslovijah massovoj kommunikacii)* [Perceiving the Meaning of Speech (in the Conditions of Mass Communication)]. Moscow, Science Publ., 1976, 153 p. (In Russian).

3. Kipling R., Lindgren A., Milne A. A. *Maugli* [Mowgli]. Moscow, Truth Publ., Pravda, 1985, 656 p. (Transl. from English and Swedish).
4. Lurija A. R. The Issues and Facts of Neurolinguistics. *Teorija rechevoj dejatel'nosti (problemy psiholingvistiki)* [Theory of Speech (Psycholinguistic Issues)]. Moscow, Science Publ., 1968, 256 p. (In Russian).
5. Lurija A. R. *Jazyk i soznanie* [Language and Consciousness]. Homskaja E. D. (ed.). Moscow, Moscow State University Publ., 1998, 320 p. (In Russian).
6. Semago N., Semago M. *Teorija i praktika ocenki psihicheskogo razvitija rebenka. Doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast* [Theory and Practice of Assessing Children's Psychological Development. Preschool Children and Young Schoolchildren]. St. Petersburg, Speech Publ., 2005, 244–249 p. (In Russian).
7. Halilova L. B., Danieljan D. R. The Regularities of Deep Syntactic Structures in Young Children with Speech Disorders. *Ontogenez rechevoj dejatel'nosti: norma i patologija* [The Ontogenesis of Speech: Norm and Pathology]. Moscow, Prometheus Publ., 2005, pp. 403–409. (In Russian).
8. Halilova L. B. Semantic Disorders and Strategies to Overcome Speech Disorders in Children. *Psiholingvistika i sovremennaja logopedija* [Psycholinguistics and Modern Speech Therapy]. Moscow, 1997, 227–240 p. (In Russian).
9. Cvetkova L. S. *Metodika nejropsihologicheskoj diagnostiki detej* [The Methodology of Neuropsychological Assessment of Children]. Moscow, Russian Pedagogical Community Publ., 2000, 128 p. (In Russian).
10. Cvetkova L. S. *Mozg i intellekt: narushenie i vosstanovlenie intellektual'noj dejatel'nosti* [Brain and Intellect: Intellectual Disabilities and Intellectual Recovery]. Moscow, Academic Literature Publ., 1995, 304 p. (In Russian).

Information about the author

Khomyakova Tatyana Vladimirovna — Postgraduate of the Department of Speech Therapy of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation at Moscow City Pedagogical University, speech therapist at School 1601 named for the Hero of the Soviet Union E. K. Lyutikov. E-mail: homyakova.t.v@mail.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 30.03.2020.

Received 30.03.2020.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

УДК 314:323.1

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.021

В. Д. Прошляков, П. В. Левин, В. М. Ериков

О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА № 1 «ДЕМОГРАФИЯ»

В статье раскрыты пути реализации национального проекта № 1 «Демография» (паспорт был утвержден 24 декабря 2018 года), основными целями которого являются увеличение ожидаемой продолжительности здоровой жизни до 67 лет, а также доли граждан, ведущих здоровый образ жизни.

Представлена попытка анализа текущего состояния здоровья учащейся молодежи с целью дальнейшей выработки конструктивных решений по реализации данного проекта.

Обращено внимание на актуальные проблемы современного общества — ежегодный рост заболеваемости школьников, неудовлетворительную деятельность школьной медицины, низкий уровень физической подготовленности выпускников школ, что приводит к ухудшению здоровья молодежи в целом, снижению рождаемости в России и является реальной угрозой национальной безопасности страны.

Описаны направления работы, необходимые, по мнению авторов, для оптимизации и улучшения системы школьного физического воспитания детей и подростков, а также предполагающие повышение ответственности системы образования за здоровье обучающихся в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Сегодня становится необходимым усиление внимания к вопросам школьной медицины в совокупности с оптимизацией двигательного режима школьников. Важно также проводить занятия физической культурой в учебной и внеучебной форме и развивать общую выносливость, лежащую в основе оптимального функционирования главных физиологических систем организма; сохранять и укреплять здоровье школьников в процессе обучения в школе основам здорового образа жизни, включающего здоровое питание и отказ от вредных привычек; создавать ведомственную медицинскую службу в системе образования с целью формирования полноценной школьной медицины.

национальный проект «Демография»; здоровье школьников; оптимизация двигательного режима; выносливость; здоровый образ жизни; охрана здоровья; школьная медицина; снижение рождаемости

Актуальность. Президент Российской Федерации В. В. Путин, выступая 15 января 2020 года с Посланием Федеральному Собранию, сообщил, что главной задачей, стоящей перед страной, является сбережение и приумножение народа России. Каждый гражданин России должен внести свой посильный вклад в реализацию национальных проектов, в том числе главного — «Демография», основными целями которого является увеличение ожидаемой продолжительности здоровой жизни до 67 лет, а также тех, кто ведет здоровый образ жизни.

В статье мы анализируем текущее состояние здоровья учащейся молодежи с целью дальнейшей выработки конструктивных решений по реализации национального проекта № 1 «Демография».

Обсуждение результатов анализа. Успешное осуществление национального проекта № 1 «Демография» возможно только при условии решения ряда проблем. Значительные усилия потребуются от разных министерств и руководителей регионов. Планируется увеличение материнского капитала при рождении детей, пособий многодетным малообеспеченным семьям, выдача бесплатного питания школьникам 1–4-го классов, строительство новых детских садов, школ и т. п.

Существуют различные факторы, серьезно влияющие на рост народонаселения России. Главный из них — здоровье детей, подростков и молодежи.

По официальной статистике, здоровье школьников на протяжении нескольких десятилетий ежегодно ухудшается. Последние данные Московского НИИ охраны детей и подростков свидетельствуют о том, что среди выпускников школ здоровыми являются только 10–15 % детей, а 35–40 % имеют хронические заболевания. Многолетние исследования, проводимые сотрудниками Научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков государственного учреждения «Научный центр здоровья детей» Российской академии медицинских наук под руководством профессора В. Р. Кучмы, показывают, что лишь 10–14 % детей школьного возраста здоровы, более 50 % имеют различные функциональные отклонения, а 35–40 % — хронические заболевания. Увеличилось число школьников, имеющих несколько диагнозов: в возрасте 10–11 лет — 3, в 16–17 лет — 3–4. Среди старшеклассников-подростков 20 % имеют 5 и более функциональных нарушений и хронических заболеваний (Баранов, Намазова-Баранова, 2014).

Одной из причин ухудшения здоровья школьников за период их обучения является крайне слабо развитая школьная медицина, которая не выполняет необходимого контроля за здоровьем учащихся и требует серьезной государственной перестройки. Школьные врачи, как правило, основную лечебную нагрузку выполняют в детских поликлиниках, а в школах контролируют прививки, предупреждая вспышки инфекционных заболеваний. Вместе с тем они никогда не анализируют составление учебного расписания с учетом сложности предметов, не заходят в спортивные залы и не проводят врачебно-педагогические наблюдения во время урока, позволяющие определять соответствие предлагаемых физических нагрузок состоянию здоровья учеников (Прошляков, 2019). Около десяти лет назад в России широко обсуждались национальные проекты «Здоровье» и «Образование». За прошедшие годы улучшилось оснащение необходимой техникой медицинских учреждений, усилилась диспансеризация населения, появились компьютеры в школах, но количество здоровых детей и подростков за это время уменьшилось.

На наш взгляд, чтобы организовать российское образование, не допускающее ухудшения здоровья школьников по мере их взросления, необходимо создать в этой системе свою ведомственную медицинскую службу, отвечающую за здоровье учащихся.

Одной из причин плохого здоровья школьников, которые затем становятся студентами, является неудовлетворительная организация их физического воспитания.

Следует учитывать, что для каждого возраста существует научно обоснованная величина недельной физической нагрузки, обеспечивающая хорошее здоровье. Так, в младших классах дети должны бегать не менее 13–14 ч, а в старших — не менее 10–11 ч, поэтому 2–3 урока школьной физкультуры в неделю по 40–45 мин никогда не смогут обеспечить нормальное физическое развитие школьников и оградить

их от болезней. Необходима широкомасштабная внеклассная спортивно-массовая работа, то есть организация спортивных секций при школах с привлечением к занятиям максимально возможного количества учащихся этих школ, о которой еще в феврале 2008 года говорил Председатель Правительства Российской Федерации Д. А. Медведев на проводившемся в Казани спортивном форуме.

Повышению мотивации учащихся к занятиям физическими упражнениями во внеучебное время способствует обучение основам здоровья (Строев, 1995). Знания по теме здорового образа жизни учащиеся должны получать на протяжении всего периода обучения, однако сегодня выпускники школ почти ничего не знают об этом. Научить их можно в процессе преподавания в школах специальной дисциплины «Основы здоровья».

В физическом воспитании школьников существует и еще одна серьезная проблема: здоровых детей не так много, и заниматься спортом может не каждый, следовательно для детей с отклонениями в состоянии здоровья необходимо организовывать оздоровительные группы — общей физической подготовки без акцента на росте спортивных результатов.

Кроме того, у нынешних школьников заметно снизилась потребность в движении: они не так подвижны, как их сверстники 30–50 лет назад. Ученые объясняют это тем, что дети, родившиеся у родителей с низким уровнем двигательной активности, наследуют ее, то есть изменения происходят уже на генетическом уровне.

Все вышеупомянутое свидетельствует о том, что за здоровье школьников должно отвечать не только Министерство здравоохранения, но и Министерство образования, однако, хотя и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечено это, пока с администрации школ за существующие неудовлетворительные показатели здоровья обучающихся никто не требует отчета.

О крайне низком уровне физического здоровья, развития и физической подготовленности подростков и молодежи указывают факты, приведенные ниже.

На 1-й курс различных университетов ежегодно зачисляются значительное количество студентов с различными нарушениями здоровья. Например, в 2019 году на разные факультеты Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова поступили 114 студенток, направленных на занятия по физической культуре в специальную медицинскую группу. У 50 из них были заболевания и нарушения опорно-двигательного аппарата (сколиоз, остеохондроз, плоскостопие, повреждения коленных суставов и др.), у 29 — заболевания сердечно-сосудистой системы (врожденные пороки сердца, вегетососудистая дистония, миокардиодистрофия и др.); у 3 — бронхиальная астма; у 5 — сахарный диабет и аутоиммунный тиреоидит; еще у 5 — заболевания крови (железодефицитная анемия, гемофилия, лимфома); у 12 — миопия высокой степени и астигматизм. Даже врачу-специалисту по лечебной физкультуре трудно организовать групповые занятия с такими разными по своим физическим возможностям девушками. Тем более, по их признанию, в школе большинство физической подготовкой не занимались. Учителя физической культуры старались таких школьников от занятий освободить, заменяя их написанием различных рефератов, а школьные врачи занятия по физической культуре в школе не контролировали.

Результаты сдачи студентами нормативов физкультурно-спортивного комплекса ГТО и требований учебных программ по физической культуре очень невысоки. Так, на протяжении многих лет около 90 % студентов 1-го курса Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова не имеют уровня выносливости, необходимого для получения даже бронзового знака

ГТО, не говоря уже о серебряном или золотом. Среди них также крайне мало обладателей знака ГТО 5-й ступени, получивших его в выпускном классе школы (Прошляков, Лапкин, 2018).

Низкий уровень здоровья молодежи России приводит к еще одной очень серьезной проблеме — уменьшению рождаемости при увеличении смертности.

По данным Росстата, за январь — октябрь 2019 года показатель естественной убыли населения России составил 259,6 тыс. человек и был самым высоким за последние 11 лет. В то же время рождаемость в этом году в разных регионах, в том числе в Рязанской области, сильно сократилась и сопровождалась заметным увеличением врожденной патологии у родившихся детей (Смирнова, 2019).

Причины снижения рождаемости разные, но одной из них является низкий уровень физического состояния молодых мужчин и женщин (Прошляков, Никитин, 2016) и малоподвижный образ жизни. Научно доказано, что при малоподвижном образе жизни страдают все системы организма, но самыми чувствительными являются иммунная (ухудшается состав крови, снижается иммунитет) и репродуктивная (снижается концентрация половых клеток).

У каждого человека существует биологическая потребность в регулярных физических нагрузках. Исключение доли физического труда и других усилий из повседневной жизни молодого организма приводит к дистрофическим изменениям в различных органах и тканях. Испытывает отрицательное воздействие и соединительная ткань, из которой любой живой организм состоит на 85 %. Малоподвижный образ жизни человека в течение нескольких поколений приводит к нарушению его генетической программы и репродуктивной функции, что и проявляется у детей, рождающихся от родителей с крайне низким уровнем физического состояния (Алексеев, 1993; Лобзин, 1979).

Подтверждением того, что многие молодые женщины-роженицы имеют низкий уровень физического состояния и выраженное отставание в показателях силы мышц брюшного пресса, является большое количество (около 50 %) родоразрешений с помощью кесаревых сечений, в то время как 50 лет назад нормой у акушеров считалось лишь 5 % на 100 родов. В настоящее время врачи-акушеры боятся слабой родовой деятельности рожениц, возможных осложнений у плода и у самой женщины и заранее планируют оперативный путь родоразрешения.

Еще одной очень важной проблемой, влияющей на осуществление национального проекта «Демография», является большое количество (около 15 %) бесплодных молодых пар, причем в 35–40 % по причине нездоровья супруга. Причины мужского бесплодия различны. В «Руководстве по андрологии» под редакцией О. Л. Тиктинского предлагается классификация бесплодия мужчин, в которой, наряду с врожденными и приобретенными поражениями мужских половых желез, отмечается «относительное бесплодие», когда, несмотря на тщательное обследование мужчин, у них не выявляется никакой патологии (Тиктинский, 1990). Предполагается, что одной из причин этого является их малоподвижный образ жизни и крайне низкие показатели такого физического качества, как выносливость (Прошляков, 2016). Следовательно, улучшить репродуктивную функцию мужчин можно простым путем — увеличением их двигательной активности и выносливости.

Выводы. Таким образом, для реализации национального проекта «Демография» необходимы серьезные целенаправленные действия на длительную перспективу. Следует обратить внимание на физическое воспитание школьников и школьную медицину, уровень которых остается неудовлетворительным, поэтому они не выполняют свои функции по сохранению здоровья (Комаров, 2014).

Современная школа, как свидетельствуют показатели здоровья учеников, дает образование, но способствует ежегодному увеличению количества больных детей и подростков. Тем самым она не выполняет в полной мере федеральные законы № 323-ФЗ от 21 ноября 2011 года «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» и № 329-ФЗ от 4 декабря 2007 года «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», в которых указывается на значимость физической культуры в жизни человека, а также сохранение и укрепление здоровья обучающихся как одну из основных задач образовательных учреждений. Школа передает часть своих обязанностей системе здравоохранения, врачи же считают, что главной причиной ухудшения здоровья школьников является чрезмерная учебная нагрузка, превышающая физиологические возможности учащихся, лишаящая их времени на занятия физическими упражнениями, танцами и т. д.

Успешная реализация национального проекта № 1 «Демография» невозможна без значительных преобразований учебного процесса в школах.

Система образования должна нести ответственность за здоровье обучающихся в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», тем более что ежегодное ухудшение здоровья школьников на протяжении нескольких последних десятилетий приводит не только к снижению рождаемости в России, но и является реальной угрозой национальной безопасности страны.

При проведении занятий физической культурой в учебной и внеучебной форме необходимо обращать особое внимание на развитие такого физического качества, как общая выносливость, которая лежит в основе оптимального функционирования ведущих физиологических систем организма.

Сохранение и укрепление здоровья школьников должно происходить при обучении их основам здорового образа жизни с 1-го по 11-й класс.

С целью формирования полноценной школьной медицины в системе образования следует создать свою ведомственную медицинскую службу, отвечающую за здоровье учащихся.

Усиление внимания к вопросам школьной медицины в совокупности с оптимизацией двигательного режима школьников будет способствовать успешной реализации национального проекта № 1 «Демография», позволит снизить уровень заболеваемости обучающихся и в конечном итоге окажет благоприятное воздействие на здоровье подрастающего поколения.

Список использованной литературы и источников

1. Алексеев А. А. От чего погибнет человечество (соединительнотканная недостаточность: Новая биология и медицина? Инволюция человечества? Инволюция жизни?). — М. : Белка, 1993. — 863 с.
2. Баранов А. А., Намазова-Баранова Л. С. Состояние проблемы здоровья подростков России // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2014. — № 6. — С. 10.
3. Комаров Ю. В приоритете // Медицинский вестник. — М., 2014. — № 32 (681). — С. 7.
4. Кучма В. Р., Ткачук Е. А., Тармаева И. Ю. Психофизиологическое состояние детей в условиях информатизации их деятельности и интенсификации образования // Гигиена и санитария. — 2016. — Т. 95, № 12. — С. 83–88.
5. Лобзин В. С., Михайленко А. А., Панов А. Г. Клиническая нейрофизиология и патология гипокинезии. — Л. : Медицина, 1979. — 216 с.

6. Прошляков В. Д., Никитин А. С. О необходимости формирования у студентов медицинского вуза мотивации к здоровому образу жизни и занятиям физической культурой и спортом // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. — 2015. — № 4. — С. 121–125.
7. Прошляков В. Д., Никитин А. С. Физическое воспитание студентов с отклонениями в состоянии здоровья : моногр. / под ред. В. Д. Прошлякова. — СПб. : Эко-Вектор, 2016. — 160 с.
8. Прошляков В. Д., Гусак Ю. К., Шепелева М. А. Физическое качество «выносливость» как одно из средств профилактики патологии репродуктивной функции у молодежи // Современная система воспитания студента медицинского вуза: состояние и направление развития : материалы науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. гос. мед. ун-т, 2016. — С. 274–279.
9. Прошляков В. Д., Лапкин М. М. Основы оздоровительной физической культуры : справ. — Рязань : Ряз. гос. мед. ун-т, 2018. — 86 с.
10. Прошляков В. Д., Пономарева Г. В. О направленности усилий по улучшению состояния здоровья школьников // Современные тенденции развития образования: компетенции, технологии, кадры : сб. материалов науч.-метод. конф. — Рязань : Акад. ФСИН, 2019. — С. 250–253.
11. Смирнова Г. Рожать некому, да и некогда // Панорама города. — Рязань, 2019. — № 52 (1230). — С. 9.
12. Строев Е. А., Прошляков В. Д., Сауткин М. Ф. Валеологическое образование как одно из средств оздоровления учащейся молодежи // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. — 1995. — № 5/6. — С. 72–75.
13. Тиктинский О. Л. Руководство по андрологии / под ред. О. Л. Тиктинского. — Л. : Медицина, 1990. — 416 с.

Сведения об авторах

Прошляков Владимир Дмитриевич — доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры физической культуры и здоровья ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова», заслуженный работник высшей школы РФ. E-mail: VDProshlyakov41@yandex.ru (Рязань).

Левин Павел Викторович — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: p.levin@365.rsu.edu.ru (Рязань).

Ериков Владимир Михайлович — кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой медико-биологических и психологических основ физического воспитания ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», заслуженный работник физической культуры РФ. E-mail: v.erikov@365.rsu.edu.ru. (Рязань).

V. D. Proshlyakov, P. V. Levin, V. M. Yerikov

ON SOME STRATEGIES OF IMPLEMENTING THE DEMOGRAPHY PROJECT, FEDERAL PROJECT NO. 1

The article discusses some ways of implementing the Demography Project (Federal project no. 1 of December 24, 2018) whose main aims are the increase of healthy life expectancy to 67 years and the enlargement of the number of citizens leading a healthy life style.

The article makes an attempt to analyze learners' health to further elaborate some efficient solutions aimed at the implementation of the project.

The article highlights some urgent problems ailing modern society, such as annual increase of morbidity rates among children, unsatisfactory quality of school medicine, the low level of school leavers' physical fitness. All this leads to a continuous decline in schoolchildren's health, provokes a decrease of birth rates, and presents a serious threat to national security.

The article focuses on what can be done to optimize and improve the system of physical education in schools, to ensure that in accordance with the federal law On Education in the Russian Federation, schools should be held responsible for securing children's and adolescents' health and physical fitness. Nowadays, it is obvious that the issues of school medicine as well as the optimization of schoolchildren's motor activities should be given proper attention, It is essential that there should be curriculum and extra-curriculum physical activities aimed at improving children's stamina and cardio endurance, which is an essential prerequisite for the maintenance of good health. It is essential that school health services should fully contribute to the goals of both the system of education and healthcare system. It is essential that schools should do everything possible to improve children's and adolescents' health, to ensure that children and adolescents lead a healthy lifestyle, eat healthy food, have no bad habits.

Demography national project; schoolchildren's health; motor activity optimization; stamina and endurance; health lifestyle; health protection; school medicine; decline in birth rates

References

1. Alekseev A. A. *Ot chego pogibnet chelovechestvo (soedinitel'notkannaja nedostatochnost': Novaja biologija i medicina? Involjucija chelovechestva? Involjucija zhizni?)* [What will Kill Humanity (Connective Tissue Deficiency: New Biology or Medicine? Human Involution? Involution of Life?). Moscow, Squirrel Publ., 1993, 863 p. (In Russian).
2. Baranov A. A., Namazova-Baranova L. S. Health Issues among Adolescents in Russia. *Problemy social'noj gigieny, zdravoohranenija i istorii mediciny* [Issues of Social Hygiene, Health Protection, History of Medicine]. 2014, no. 6, pp. 10. (In Russian).
3. Komarov Ju. Priorities. *Medicinskij vestnik* [Medical Bulletin]. Moscow, 2014, no. 32 (681), p. 7. (In Russian).
4. Kuchma V. R., Tkachuk E. A., Tarmaeva I. Ju. Psychophysical Issues among Children in the Conditions of Education Informatization and Intensification. *Gigiena i sanitarija* [Hygiene and Sanitation]. 2016, vol. 95, no. 12, pp. 83–88. (In Russian).
5. Lobzin V. S., Mihajlenko A. A., Panov A. G. *Klinicheskaja nejrofiziologija i patologija gipokinezii* [Clinical Neurophysiology and Hypokinesia]. Leningrad, Medicine Publ., 1979, 216 p. (In Russian).
6. Proshljakov V. D., Nikitin A. S. On the Necessity of Creating Medical Students' Motivation to Lead a Health Lifestyle and to Engage in Physical Development and Participate in Sports. *Rossijskij mediko-biologicheskij vestnik imeni akademika I. P. Pavlova* [Russian Medical and Biological Bulletin named for the Academician I. P. Pavlov]. 2015. no. 4, pp. 121–125. (In Russian).
7. Proshljakov V. D., Nikitin A. S. *Fizicheskoe vospitanie studentov s otklonenijami v sostojanii zdorov'ja* [Physical Training for Students with Health Conditions]. Proshljakov V. D. (ed.). St. Petersburg, Eco-Vector Publ., 2016, 160 p. (In Russian).
8. Proshljakov V. D., Gusak Ju. K., Shepeleva M. A. Stamina and Endurance as a Means of Preventing Reproductive Health Problems in Adolescents. *Sovremennaja sistema vospitanija studenta medicinskogo vuza: sostojanie i napravlenie razvitija: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii* [Modern System of Medical Students' Education: Current and Prospective Developments: Proceedings of a Research Conference]. Ryazan, Ryazan State Medical University Publ., 2016, pp. 274–279. (In Russian).
9. Proshljakov V. D., Lapkin M. M. *Osnovy ozdorovitel'noj fizicheskoj kul'tury* [The Basics of Health-Improving Physical Training]. Ryazan, Ryazan State Medical University Publ., 2018, 86 p. (In Russian).

10. Proshljakov V. D., Ponomareva G. V. Enhancing Efforts to Improve Schoolchildren's Health. *Sovremennye tendencii razvitiya obrazovanija: kompetencii, tehnologii, kadry: sbornik materialov nauchno-prakticheskoi konferencii* [Modern Tendencies of Education Development: Competencies, Technologies, Staff: Proceedings of a Research Conference]. Ryazan, Academy of the Federal Penitentiary Service Publ., 2019, pp. 250-253. (In Russian).

11. Smirnova G. Women Delay Childbirth. *Panorama goroda* [City Panorama]. Ryazan, 2019, no. 52 (1230), p. 9. (In Russian).

12. Stroev E. A., Proshljakov V. D., Sautkin M. F. Healthcare Science as a Method to Improve Young People's Health. *Rossiiskij mediko-biologičeskij vestnik imeni akademika I. P. Pavlova* [Russian Medical and Biological Bulletin named for the Academician I. P. Pavlov]. 1995, no. 5/6, pp. 72–75. (In Russian).

13. Tiktinskij O. L. *Rukovodstvo po andrologii* [Practical Guide in Andrology]. Tiktinskij O. L. (ed.). Leningrad, Medicine Publ., 1990, 416 p. (In Russian).

Information about the authors

Proshlyakov Vladimir Dmitriyevich — Doctor of Medicine, Professor, Professor in the Department of Physical Culture and Health at Ryazan State Medical University named for the Academician I. P. Pavlov, Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation. E-mail: VDPshlyakov41@yandex.ru (Ryazan).

Levin Pevel Viktorovich — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Physical Culture and Sports at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: p.levin@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Yerikov Vladimir Mikhaylovich — Candidate of Medicine, Associate Professor, Dean of the Department of Medical Biological and Psychological Aspects of Physical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Physical Education of the Russian Federation. E-mail: v.erikov@365.rsu.edu.ru. (Ryazan).

Поступила в редакцию 23.03.2020.

Received 23.03.2020.



Памятные даты

УДК 811.161.1(092)

DOI 10.37724/RSU.2020.54.2.022

Н. И. Демидова, Е. С. Богданова

К 100-ЛЕТИЮ ГРИГОРИЯ НАУМОВИЧА ПРИСТУПЫ

В статье анализируется вклад профессора Г. Н. Приступы в теорию и практику обучения русскому языку. Будучи учениками Г. Н. Приступы, авторы акцентируют внимание не только на методической научной и просветительской деятельности ученого, но и на глубине его личности.

Г. Н. Приступа; методика обучения русскому языку; методика обучения правописанию; принципы обучения; урок русского языка

Сто лет со дня рождения Григория Наумовича Приступы исполнится 27 декабря 2020 года. Не стало его 24 декабря 1996 года, 24 года тому назад. Тридцать лет, с 1966 года, он был среди нас, в нашем вузе: читал лекции по методике русского языка... С его приходом на кафедру русского языка методика стала ведущей, профилирующей дисциплиной: под руководством этого человека были написаны первые курсовые, дипломные работы, защищены кандидатские диссертации. Сегодня мы, его ученики, с полной уверенностью говорим: все, что мы знаем о преподавании русского языка, опирается на ту базу, которую дал наш Учитель.

Вспоминаем, как профессор вел практические занятия: давал задания и выходил в коридор, а студенты, не отвлекаясь ни на минуту, выполняли заданное. Так он приучал к самостоятельности мышления, доверял молодым, был очень внимательным к проявлению оригинального взгляда и мнения.

Г. Н. Приступа родился 27 декабря 1920 года в селе Краснопольском Винницкой области. Он рано осиротел, детство проходило в детском доме города Покрова Московской области. Выбрав педагогическое образование, Г. Н. Приступа окончил рабфак при Рязанском педагогическом институте и поступил в Московский областной педагогический институт. Но юность будущего ученого была омрачена войной: в 1941 году Григорий Наумович ушел на фронт и воевал до самой Победы в 1945 году. Пуля не щадит бойца, эта участь не минула и Приступу, который был ранен пять раз. За мужество, проявленное на фронтах Великой Отечественной войны, Г. Н. Приступа награжден орденами Славы и Отечественной войны и одиннадцатью медалями.

Встал вопрос о возвращении к мирной жизни, и Г. Н. Приступа продолжил учебу в Омском государственном педагогическом институте имени М. Горького, полный курс которого закончил в 1947 году. А дальше — педагогическая деятельность, работа учителем и начало научных исследований. В 1960 году произошло важное событие в жизни молодого ученого: в АПН РСФСР он защитил кандидатскую диссертацию. Позже, в 1962 году, возглавил кафедру русского языка Борисоглебского государственного педагогического института, однако больший интерес у него возник не к лингвистике, а к науке, которая в то время находилась в стадии становления, — методике обучения русскому языку. Исследователь уделяет пристальное внимание обобщению опыта ведущих учителей, осмыслению проблемы организации урока русского языка и методике орфографии. Он пишет ряд книг, представляющих научную и методическую ценность: «Пути повышения эффективности уроков русского языка в 8-летней школе» (1964), «Занятия по орфографии в старших классах» (1964), «Вопросы формирования орфографических навыков в средней школе» (1965). Научные изыскания привели к написанию докторской диссертации «Принципы и методические средства развития и совершенствования орфографических навыков в средней школе» (Приступа, 1969), которая была блестяще защищена в 1969 году.

За время своей научно-методической деятельности Г. Н. Приступа написал более 30 книг (из них 12 монографий) и более 150 научно-методических статей (Григорий Наумович Приступа, 1920–1996). Профессор Г. Н. Приступа — постоянный автор научно-методических журналов «Русский язык в школе», «Народное образование», «Профессионально-техническое образование», «Начальная школа» и др. В этих журналах им опубликовано более 60 научно-методических статей, тематика которых распространяется на разные вопросы обучения русскому языку школьников, учащихся средних профтехучилищ и студентов педвузов и университетов. Опубликованные работы можно охарактеризовать как актуальные по проблематике, глубокие по содержанию, а стиль автора отличался академической точностью, конкретностью и немногословностью, простотой и доступностью изложения. Читателей поражает, насколько хорошо знал профессор школу, ее сложные вопросы, насколько чутко он был к нуждам учителя. Именно такими были книги «Система орфографических упражнений» (1967), «Методика уроков русского языка» (1971), «Основы методики орфографии» (1975), «Орфография и пунктуация в таблицах и заданиях» (1979), в соавторстве с С. Н. Иконниковым «Методика преподавания русского языка в средних профтехучилищах» (два издания) и «Пособие по русскому языку для учащихся средних профтехучилищ». В работах ученого исследуются актуальные проблемы современной советской школы. Эти книги получили высокую оценку в научной печати страны. На некоторые поступали заявки из-за рубежа: Болгарии, Югославии и других стран.

Особого внимания заслуживает капитальный труд профессора Г. Н. Приступы «Основы методики орфографии в средней школе» (Приступа, 1973). В этой монографии на основе многолетнего исследования богатого фактического материала показаны пути совершенствования орфографических навыков учащихся при учете, с одной стороны, специфики русской орфографии, а с другой — психологии ее усвоения как особой системы. Как отмечается в ряде журналов, в том числе «Русский язык в школе», в итоге использования предложенной автором

методики грамотность учащихся некоторых школ Воронежской, Московской, Тамбовской и Рязанской областей выросла в 1970–1974 годах на 27 %. Это было признано на Всесоюзной научно-методической конференции в 1974 году (Русский язык в школе. 1975. № 5. С. 114).

В монографии Г. Н. Приступы «Методика уроков русского языка» (1971) конкретно представлена система и типология уроков русского языка, показаны пути повышения эффективности данного урока. Стоит отметить, что автор уделял внимание, казалось бы, незначительным деталям, однако время и опыт школьной практики показали, что именно в таких «мелочах», на которые указывал профессор, залог успешного урока. Приведем два примера. Первый касается культуры урока. Именно он, по мнению Приступы, является основой создания благоприятной атмосферы, которая побуждает школьников к работе. А что создает эту культуру? И доброе слово учителя, и корректность замечаний, и сбалансированность нагрузки, и этикет, и правильная организация пространства. В качестве воспоминаний добавим, что сам профессор, когда анализировал уроки студентов, учил всех: сначала надо отметить положительное, сказать о пользе урока и только потом разрешается критиковать. Второе, о чем стоит сказать, — это структура уроков «по Приступе». Речь идет не только о том, как методически точно автор прописывает этапность урока, как обосновывает соответствие действий учителя целям урока и содержанию изучаемого языкового явления, но и о том, насколько важно своевременно предупредить возможные затруднения учащихся. Пожалуй, ни в одной методической книге мы больше не встретим такого этапа урока обучения новому, как показ учителем образца применения теории на практике. Григорий Наумович рекомендовал учителям перед началом закрепления нового показать, как изученное «работает» на практике. Демонстрируя свои предметные действия с применением наглядности, учитель, по рекомендации ученого, проговаривает и действия мыслительные, как будто отвечая на вопрос: «А что я делаю, чтобы получить правильный результат?». Повторяя мысленно все действия учителя, дети осваивают алгоритм действий, а потом воспроизводят его в процессе решения познавательных задач.

Базовым является труд «Краткий курс методики русского языка» (Приступа, 1975), состоящий из пяти частей. Являясь сторонником сознательного подхода к обучению языку, автор строго аргументирует выдвигаемые методические положения, опираясь на данные лингвистики, возрастной психологии, теории познания. Спустя время мы можем отметить, что практическая значимость «Краткого курса» остается значительной: и начинающий, и опытный учитель, и методист — все найдут в нем богатый материал для уроков, лекций, методических исследований. В первой части книги раскрываются общие вопросы методики русского языка (вопросы о принципах и методах обучения русскому языку и о системе упражнений). Во второй части рассматриваются типы уроков, в третьей — особенности изучения основных разделов курса русского языка, в четвертой — развитие речи учащихся, в пятой — дополнительные формы обучения русскому языку.

Фундаментальное значение для методики имеет рассмотренный Г. Н. Приступой вопрос о принципах обучения правописанию. Впервые в истории методики автор выявил закономерную связь между орфографией как системой и предметом

изучения и способами ее усвоения, природой орфографического навыка. К основным принципам обучения правописанию Г. Н. Приступа относил следующие (Приступа, 1975):

- 1) опоры на звуко-буквенный состав слова,
- 2) опоры на морфемный состав слова,
- 3) связи занятий по орфографии со словарной работой,
- 4) сопоставления смешиваемых написаний,
- 5) опоры на синтаксис.

Важность сформулированных Г. Н. Приступой принципов проиллюстрируем на примере темы «Непроизносимые согласные», изучение которой вызывает трудности у учащихся начальной и средней школы. Начнем с того, что введение данной орфограммы в третьем классе начинается с сопоставления звукового и буквенного образа слов: учащиеся наблюдают за словами *звездный, устный, честный* и обнаруживают, что в их составе звуков меньше, чем букв. Для осмысления этого необходим звуко-буквенный анализ, который реализует первый из сформулированных Г. Н. Приступой принципов. Далее усвоению орфограммы помогает морфемный разбор: школьники лучше усваивают правописание, если понимают, из каких частей состоит слово и как оно образовано (принцип опоры на морфемный состав слова). Например, предупредить ошибки в словах *искусный и искусственный* можно, если сравнить их состав (здесь показана еще и реализация четвертого принципа). Важно привлечь внимание к тому, что в слове *искусный* использован суффикс *-н-*, а в слове *искусственный* имеются два суффикса: *-ств-*, *-енн-*. Связь занятий по орфографии со словарной работой проявляется в том, что без осознания лексического значения слова, оттенков значений слов одного словообразовательного гнезда, сочетаемости слова невозможно усвоить правописание. В пособиях по орфографии Д. Э. Розенталя встречаются такие слова, как *дилетантский, двуосный, мелкопоместный, магометанский* (Розенталь, 2017), значение которых учащиеся не знают, поэтому до усвоения орфографической нормы целесообразно раскрыть их лексическое значение и этимологию.

Принцип опоры на синтаксис состоит в том, что ряд орфограмм невозможно усвоить без учета таких орфографических полей, как словосочетание и предложение. Например, к грамматико-синтаксическим написаниям относятся орфограммы в производных союзах и соотносительных слов (7-й класс) *Маша надела то же платье, что и вчера. Маша тоже надела платье*. Анализ синтаксических связей показывает, что в первом случае использовано местоимение *то*, а во втором — союз *тоже*.

Книги профессора Г. Н. Приступы вызвали интерес научной общественности и учителей школ. Рецензии на них опубликованы в журналах «Русский язык в школе» (1965. № 6; 1967. № 4; 1972. № 2; 1974. № 4; 1977. № 5; 1980. № 2; и др.), «Начальная школа» (1965. № 1); «Вечерняя школа» (1965. № 3), «Народное образование», «Профтехобразование» и др.

Г. Н. Приступа активно работал и как научный редактор. Им осуществлено редактирование более двадцати монографий, сборников научных работ и учебных пособий, в том числе трех книг по просьбе издательства «Высшая школа».

Много сделал профессор Г. Н. Приступа и для подготовки научно-педагогических кадров. До последних дней своей жизни Г. Н. Приступа активно участвовал в аттестации научно-педагогических кадров как член специализиро-

ванных советов по защите кандидатских и докторских диссертаций, как официальный оппонент, как член экспертной комиссии ВАК. Под его руководством постоянно работали аспиранты и соискатели, выполнено и защищено 18 кандидатских диссертаций, при его консультировании — 3 докторские диссертации.

Тридцать лет научной деятельности Г. Н. Приступы связаны с Рязанским государственным педагогическим университетом (сегодня — Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина), в котором он работал с 1966 года сначала в должности доцента, затем профессора и заведующего кафедрой методики преподавания русского языка. Г. Н. Приступа стоял у истоков факультета педагогики и методики начального образования и основал кафедру, которая сегодня называется кафедрой гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания. Именно на этой кафедре продолжается развитие методических идей профессора Приступы.

Г. Н. Приступа читал лекции, выступал как научный руководитель дипломных работ, руководил педагогической практикой студентов. Отметим, что, несмотря на напряженную научную работу, он всегда находил время для посещения уроков, которые проводили студенты, активно участвовал в их обсуждении и анализе. Замечания Учителя всегда были тактичны и конструктивны, а рекомендации способствовали профессиональному становлению практикантов. В 1980-х годах Г. Н. Приступа поддерживал идеи экспериментального обучения в начальной школе с шестилетнего возраста. Его экспериментальной базой стала школа № 15 г. Рязани (учитель Т. В. Бусурина), где под руководством профессора студенты осваивали методику обучения грамоте шестилетних детей. Новые подходы не только отразились на подготовке к проведению уроков, но и стали предметом дипломных исследований студентов.

До последних дней своей жизни Г. Н. Приступа активно участвовал в научно-методической разработке проблем совершенствования методики обучения русскому языку и литературе, в создании программ многоуровневого обучения в современной высшей и средней школе, оказании практической помощи учителям в реализации этих программ. В те годы он завершил и опубликовал книги «Теория и практика урока русского языка» (три части), «Как готовиться к диктанту и сочинению», «Практикум по орфографии и пунктуации», «Как анализировать литературное произведение» и др.

Г. Н. Приступа был не только вдумчивым ученым, интересным человеком, но и замечательным учителем и всегда держал руку на методическом пульсе в области преподавания русского языка в школе. Г. Н. Приступа оказывал большую научно-методическую и практическую помощь учителям школ и преподавателям средних профессионально-технических училищ и техникумов страны, читал лекции на факультетах повышения квалификации для преподавателей вузов в Москве и Ленинграде.

В памяти рязанцев Г. Н. Приступа остался как основатель рубрики «Правильно ли мы говорим?» на страницах «Приокской правды», где в 1970-1980-х годах занимательно и доступно рассказывал об особенностях правильной и выразительной русской речи в ее устной и письменной формах, предостерегал читателей от типичных ошибок в словоупотреблении, построении фразы. Его научные пособия, например «Развитие речи учащихся», «Техника и выразительность речи», «Культура и техника речи», «Культура речи учителя» (Приступа, 1984), являются подтвержде-

нием тому, какое огромное внимание уделял Г.Н. Приступу проблеме речевой культуры. Григорий Наумович призывал всех — а в особенности своих учеников — к бережному обращению с русским языком. Он был страстным защитником чистоты языка и стоял за введение в школах единого речевого режима. В пособии «Единый речевой режим в школе» (Приступа, 1988) ученый обосновывает идею единых требований к речи всех участников образовательного процесса, к унификации оценок за речевое оформление письменных работ и устных выступлений учащихся по всем предметам, дает рекомендации относительно ведения школьной документации (дневниковые записи, контрольные тетради и т. п.) и разработки мероприятий, нацеленных на повышение речевой культуры школьников. Отметим, что профессор не только выдвигал методические идеи, но и сам участвовал в их воплощении в жизнь. Так, для студентов факультета педагогики и методики начального обучения под руководством Приступы был оформлен кабинет русского языка, в котором, как в музее, все стены представляли собой экспозиции: здесь были и портреты филологов, и материалы рубрики «Говори правильно», и образцы каллиграфии. Эти наглядные средства способствовали совершенствованию культурно-речевых умений студентов, а для их правописных навыков профессор разрабатывал тексты диктантов. Он добился того, чтобы допуском к экзаменационной сессии на начфаке стал контрольный диктант, подготовка к которому требовала заметного умственного напряжения студентов и давала положительные результаты. Идею единого речевого режима, выдвинутую Г. Н. Приступой, мы считаем инновационной.

Многолетняя плодотворная деятельность Г. Н. Приступы отмечена правительственными наградами. Он награжден Почетной грамотой Министерства и ЦК профсоюза работников просвещения, значками «Отличник народного просвещения» и «Отличник просвещения СССР», медалью К. Д. Ушинского, а в 1989 году удостоен звания «Заслуженный деятель науки РСФСР».

Профессора Г. Н. Приступу в школах рязанской области и многих соседних областей не случайно называли учителем учителей. Сотни его учеников работают в селах и городах нашей страны. И звание учителя учителей этот замечательный человек и скромный труженик-ученый носил по праву. Ученики и коллеги помнят Григория Наумовича как человека, обладающего высокими нравственными качествами, великодушного, гуманного, талантливого, тактичного и жизнелюбивого.

Учениками профессора Г. Н. Приступы и его последователями издано более 100 книг и брошюр в России и за рубежом, более 1000 статей по общим вопросам методики русского языка: о принципах обучения русскому языку, в частности о принципах обучения правописанию и пунктуации, развитию речи, обучению текстовой деятельности; о методах обучения русскому языку, в том числе традиционных и инновационных; о системе упражнений, их типологии и последовательности; о типологии уроков русского языка; об особенностях изучения основных разделов курса русского языка: фонетики и орфоэпии, лексики и фразеологии, морфологии и орфографии, синтаксиса и пунктуации; о развитии речи учащихся.

Все указанные и другие успехи и достижения учеников и последователей Г. Н. Приступы, разделяющих и развивающих его взгляды, свидетельствуют о жизненности методических идей профессора, способности воодушевлять ученых на теоретические исследования и практико-ориентированные выводы во имя успешного обучения русскому языку школьников и студентов.

**Список использованной литературы, источников
и электронных ресурсов**

1. Устинова Т. А. Григорий Наумович Приступа /1920-1996/ : биобиблиограф. указатель // Сайт РГУ имени С. А. Есенина. — URL : [http:// library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/2015/03/pristupa.pdf](http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/2015/03/pristupa.pdf) (дата обращения: 01.03.2020).
2. Демидова Н. И., Богданова Е. С. Г. Н. Приступа: человек, учитель, ученый // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. — 2015. — № 3 (48). — С. 19–27.
3. Приступа Г. Н. Единый речевой режим в школе : пособие для студентов. — Рязань : Ряз. гос. пед. ин-т, 1988. — 97 с.
4. Приступа Г. Н. Краткий курс методики русского языка. — Рязань, 1975. — 379 с.
5. Приступа Г. Н. Культура речи учителя : пособие для студентов. — Рязань, 1984. — 79 с.
6. Приступа Г. Н. Принципы и методы совершенствования орфографических навыков в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1970.
7. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе. — Рязань, 1973. — 319 с.
8. Русский язык. Орфография. Пунктуация / под ред. Д. Э. Розенталя, И. Б. Голуб. — 16-е изд. — М. : Айрис-пресс, 2013. — 384 с.

Сведения об авторах

Демидова Нина Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» (г. Рязань).

Богданова Елена Святославовна — кандидат педагогических наук, доцент, Институт психологии, педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» (г. Рязань).

N. I. Demidova, E. S. Bogdanova

**COMMEMORATING GRIGORY NAUMOVICH PRISTUPA'S
100th BIRTH ANNIVERSARY**

The article analyzes Professor G. N. Pristupa's contribution to the theory and practice of Russian language teaching. Being G. N. Pristupa's students, the authors of the article speak not only about Pristupa's methodological, scholarly and educational legacy, but also about the outstanding scholar's personal qualities.

G. N. Pristupa; Russian language teaching methods; teaching spelling strategies; educational principles; Russian lesson

References

1. Ustinova T. A. (comp.). Grigory Naumovich Pristupa /1920-1996/. *Sajt RGU imeni S. A. Esenina* [Ryazan State University named for S. Yesenin official site]. URL : <http://library.rsu.edu.ru/blog/wp-content/uploads/2015/03/pristupa.pdf> (accessed: 01.03.2020). (In Russian).
2. Demidova N. I., Bogdanova E. S. G. N. Pristupa: a Person, a Teacher, a Scholar. *Vestnik Rjazanskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S. A. Esenina* [Bulletin of Ryazan State University named for S. Yesenin]. 2015, no. 3 (48), pp. 19–27. (In Russian).

3. Pristupa G. N. *Edinyj rechevoj rezhim v shkole* [Teaching Speech Patterns in School]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical Institute Publ., 1988, 97 p. (In Russian).
4. Pristupa G. N. *Kratkij kurs metodiki russkogo jazyka* [A Short Course in Russian Language Teaching Methods]. Ryazan, 1975, 379 p. (In Russian).
5. Pristupa G. N. *Kul'tura rechi uchitelja* [Teacher Speech Patterns]. Ryazan, 1984, 79 p. (In Russian).
6. Pristupa G. N. *Principy i metody sovershenstvovanija orfograficheskikh navykov v srednej shkole* [Principles and Methods of Improving Secondary School Students' Spelling Skills]. Moscow, 1970. (In Russian).
7. Pristupa G. N. *Osnovy metodiki orfografii v srednej shkole* [Teaching Spelling in Secondary School: Basic Strategies]. Ryazan, 1973, 319 p. (In Russian).
8. Rozental' D. Je., Golub I. B. (eds.). *Russkij jazyk. Orfografija. Puntuacija* [The Russian Language. Spelling. Punctuation]. Moscow, Airis Press Publ., 2013, 384 p. (In Russian).

Information about the authors

Demidova Nina Ivanovna — Doctor of Pedagogy, Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan.

Bogdanova Elena Svyatoslavovna — Candidate of Pedagogy, Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan.

Поступила в редакцию 25.04.2020.

Received 25.04.2020.

Информация для авторов

Условия и порядок приема публикаций

1. Научные статьи направляются по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Редакция в случае положительной оценки статьи включает ее в очередной номер журнала в порядке поступления.

3. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

4. К рассмотрению принимаются только ранее не публиковавшиеся научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие научной новизной, теоретической и практической значимостью.

5. Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии с требованиями, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

6. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

7. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на оригинальность текста, которая должна быть не менее 80 %, и корректность заимствований.

8. Научные статьи проходят двойное слепое рецензирование (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи не получают информации о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

9. После получения положительного решения о публикации статьи автор подписывает Договор с учредителем журнала — Рязанским государственным университетом имени С. А. Есенина, акт об оказании услуг и оплачивает издательские услуги.

10. Договором определяются права и обязанности, ответственность сторон, перечень услуг, а также полная стоимость публикации статьи в журнале, которая рассчитывается, исходя из стоимости страницы — 600 рублей (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура шрифта Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14).

11. Печатный оригинал подписанных автором и заверенных Договора и Акта об оказании услуг в 2-х экземплярах отправляется на почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

12. Оплата услуг, определяемых Договором и Актом, осуществляется автором в трехдневный срок с момента подписания Договора.

13. Скан платежного поручения, свидетельствующего об оплате автором оказанных услуг, направляется на электронную почту редакции: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru.

14. После поступления на счет университета оплаты за издательские услуги статья направляется на редактирование и в печать.

15. Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов по согласованию с автором, дает рекомендации по их правке или сокращению при необходимости.

16. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом принципов публикационной этики научных публикаций, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов APA (American Psychological Association).

17. Право на бесплатную публикацию 1 статьи в год имеют члены Редколлегии и Редакционного совета журнала, представители научных учреждений и организаций, сотрудничающих с РГУ имени С. А. Есенина в рамках научных договоров, а также аспиранты очной формы обучения (при документальном подтверждении).

18. Редакция предоставляет автору экземпляр журнала с его опубликованной статьей. Авторские гонорары не выплачиваются. Дополнительные экземпляры автор может приобрести по цене, указанной в каталоге агентства «Роспечать».

19. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина, а также в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

20. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2020

№ 2 (54)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Фомина Наталья Александровна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 22.06.2020. Цена свободная.
Поз. № 14. Заказ № 57. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 25,57. Уч.-изд. л. 17,4. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а