

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

№ 1 (53)

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; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Э. Лениюшкин**, 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****Лебедева О. С.**Аксиологические идеи духовно-нравственного воспитания
в философско-педагогическом наследии В. В. Зеньковского 7**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ****Богомолова Е. В., Ананьева О. И.**Готовность к профессиональному общению современного специалиста
и пути ее формирования 14**Еремкина О. В., Еремкин Ю. Л.**

Развитие научно-исследовательской культуры будущих педагогов 24

Люсова О. В., Солянкина Л. Е.Психологическая поддержка формирования карьерных стратегий
современной молодежи на этапе профессионального обучения 35**Молочников С. А., Чернявская Е. С., Костикова Л. П.**К вопросу о повышении качества профессиональной подготовки
курсантов военного вуза 44**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ
И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ****Ленюшкин Н. Э., Фомина Н. А., Безрядин Я. Ю.**

Настойчивость спортсменов-единоборцев 51

Савенышева С. С., Смирнова Н. Н.Эмоциональная компетентность дошкольника
и детско-родительские отношения 60**Сазонов В. Ф.**Процедура психокоррекции в акмеологии на базе
нейролингвистического программирования
и психокоррекционной кинезиологии 69**Феоктистова С. В., Калинкина Е. А., Приходько Е. В.**Исследование самооценки как структурного компонента
«Образа Я» у детей с разным уровнем развития 80

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сухов А. Н.

Организационные конструктивные конфликты89

ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мазур Е. Ю., Матвеева И. П.

Психологические особенности общения
руководителя с подчиненными99

Холод М. Т.

Нейропсихологические детерминанты языкового мышления
детей с недоразвитием речи109

Информация для авторов116

TABLE OF CONTENTS
**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES
OF MODERN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**
Lebedeva O. S.

 Axiological Ideas of Mortal and Spiritual Development
in V. V. Zenkovsky's Philosophical and Pedagogical Heritage7

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES OF EDUCATION
Bogomolova E. V., Ananyeva O. I.

 Modern Specialists' Readiness to Professional Communication
and the Ways of Developing Professional
Communication Skills14

Yeremkina O. V., Yeremkin Yu. L.

The Development of Novice Teachers' Academic and Research Culture24

Lyusova O. V., Solyankin L. Ye.

 Psychological Support for Career Development in Modern Adolescents
at the Stage of Vocational Education35

Molochnikov S. A., Chernyavskaya E. S., Kostikova L. P.

 To the Issue of Improving Military Students'
Professional Training44

**RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY
AND INDIVIDUALITY**
Lenyushkin N. E., Fomina N. A., Bezryadin Ya. Yu.

Combatants' Persistence51

Savenysheva S. S., Smirnova N. N.

Preschoolers' Emotional Competence and Parent-Child Relationships60

Sazonov V. F.

 The Procedure of Psychological and Acmeological Correction
on the Basis of Neuro-linguistic Programming
and Psychocorrectional Kinesiology69

Feoktistova S. V. Kalinkina, E. A., Prihodko E. V.

 Investigating Self-esteem in Differently-abled Children
as a Structural Component of Self-Image80

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Sukhov A. N.
Constructive Conflicts in Organizations89

**INVESTIGATING HUMAN BEINGS AS SUBJECTS
OF LIFE AND WORK**

Mazur E. Yu., Matveyeva I. P.
Psychological Characteristics of Employer-Employee Interaction99

Kholod M. G.
Neuropsychological Determinants of Linguistic Thinking
in Children with Speech Disorders109

Information for Authors116



Теоретические и методологические проблемы современной психологии и педагогики

УДК 37.037:371.487

О. С. Лебедева

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО

В статье представлены аксиологические идеи духовно-нравственного воспитания личности в философско-педагогическом наследии В. В. Зеньковского. Созданная ученым христианская антропология, в основе которой лежит иерархически-гармоничное развитие и совершенствование человеческой личности, способствовала решению важной педагогической проблемы — духовно-нравственного воспитания человека на основе христианских, общечеловеческих и культурных ценностей. С этих позиций представлен анализ аксиологического ядра личности, состоящего из таких категорий, как истина, добро, красота и святость, их соотношение с различными формами духовно-эмпирической конституции человека.

В. В. Зеньковский; воспитание; личность; ценности; истина; добро; красота; святость

Условия постоянно модернизирующегося общества с инновационной экономикой и политикой информатизации задают новые направления развития в системе образования. Вследствие подчинения образовательной сферы запросам рынка и работодателям учебные заведения обязаны выпускать конкурентоспособных, компетентных профессионалов-лидеров, умеющих нестандартно мыслить, грамотно излагать и отстаивать свою позицию, реализовывать собственный потенциал в высокотехнологичном мире.

Подобная социально-экономическая обстановка в современной России превратила образование в сферу услуг, где учителя и преподаватели стали рассматриваться как «торговцы» образовательных услуг¹. В бессмысленной погоне за Западом, уступая место «техническому», «информационному» образованию, на второй план отходит главная задача педагогики, выдвинутая еще великим К. Д. Ушинским, а именно воспитание, причем воспитание духовно-нравственное. Хотя формально в большинстве нормативно-правовых документов оно выходит на первый план, действительность далека от этого. Данное противоречие и необ-

¹ См.: Романов А. А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 5–14.

ходимость его преодоления определили возрастание научного интереса к определению целей и задач воспитания личности нового российского общества, морального облика гражданина своей страны, сочетающего в себе духовный, нравственный, социальный компоненты.

Примечательно, что изложенные проблемы и пути их решения неоднократно освещалась на страницах журнала «Психолого-педагогический поиск» такими учеными, как Л. А. Байкова, Е. П. Белозерцев, В. А. Беляева, М. В. Богуславский, А. М. Булынин, Л. К. Гребенкина, А. А. Романов, Н. В. Мартишина и др. Весьма актуальным по этой причине становится осмысление и использование историко-педагогического опыта, выработанного на протяжении XX века как отечественными, так и зарубежными исследователями относительно проблем ценностей и ценностных ориентаций. В последнее время в педагогическую науку все стремительнее возвращаются имена и учения таких деятелей русской науки и культуры, как В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, В. В. Розанов, И. А. Ильин, Н. О. Лосский. Незаслуженно пребывавшие в забвении в течение многих десятилетий, их труды являют результат четкого представления о целях, нормах и ценностях человеческого бытия, переосмысления широкого пласта духовно-нравственной аксиологии и христианской антропологии.

Среди выдающейся плеяды невозможно не назвать Василия Васильевича Зеньковского (1881–1962), всю жизнь работавшего над проблемами духовно-нравственного становления личности, ее совершенствования и возрастания. Предпринятый органический синтез всего накопленного религиозного и светского педагогического опыта побудили его создать авторскую систему православной педагогики. Ее отличительной чертой является то принципиальное место и роль, которые были отведены делу воспитания личности. Понять смысл воспитания, по мнению В. В. Зеньковского, возможно исключительно в его связи с темой спасения. «Только в такой постановке, — пишет ученый, — тема воспитания получает свой надлежащий смысл как подготовка к жизни в вечности уже здесь, на земле»². В свете этого цель воспитания В. В. Зеньковский видит в раскрытии образа Божия, данного Творцом каждому человеку³. Дополняя тему положениями об устранении и освобождении души от власти страстей и греха, дальнейшем развитии и укреплении психических сил благодаря «благодатному восполнению, находимому в Церкви», ученый заключает: смысл воспитания — «помочь детям в первую очередь в том, в чем они не могут обойтись без нашей помощи» (сформировать внутреннего человека). Такова педагогическая аксиома В. В. Зеньковского⁴.

Что касается задач воспитания, то в качестве основных философ-богослов выделяет две наиболее значимые. Первую формулирует как подготовку «к Вечной жизни, к жизни в вечности, в Боге и с Богом, чтобы земные дни не пропали даром и чтобы смерть не была духовной катастрофой. Нужно человека спасти в земные дни от падений и развить в нем то, что не утерется в вечности»⁵. Второе место занимает задача подготовки к этой, земной жизни. Если уделять одностороннее внимание движению «к небу», возможно оставить нераскрытыми раз-

² См.: Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 2013. Ч. 1. 260 с.

³ См.: Зеньковский В. В. Педагогика. Клин, 2004. 222 с.

⁴ Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 42.

⁵ Там же. С. 51.

личные индивидуальные дары, свыше данные таланты и способности ребенка. Но, «если есть то, с чем можно идти из этой жизни в Вечную жизнь, то, конечно, главное сделано; однако пройти сквозь эту жизнь вне связывания ее с вечностью нельзя»⁶, — рассуждает педагог. Именно поэтому обе задачи направлены на раскрытие личности в линиях ее гармонических и иерархических особенностей.

Основательно проанализировав представленные идеи, В. В. Зеньковский пришел к следующему выводу: роль воспитания должна заключаться в содействии не чему-то внешнему, наносному, а в формировании внутреннего человека, сознающего себя ответственным перед Творцом за избранный им жизненный путь. Следовательно, при построении воспитательного процесса необходимо ориентироваться на три фактора, влияющих на становление человека: устремленность к Абсолюту, процесс социализации, приобщение к ценностным ориентирам, которые, согласно мыслителю, не просто возвышаются над личностью, но и придают ей особую значимость.

Разбирая основные проблемы христианской метафизики, В. Зеньковский утверждает, что вся сфера ценностей принадлежит духовной жизни. Среди высших ценностей, образующих, по выражению Канта, «трансцендентальный» мир, В. В. Зеньковский выделяет истину, добро, красоту и святость⁷. Именно к ним постоянно и во всем обращены все составляющие души. Так, с помощью высших процессов ума возможно постижение истины, гармонически развитая воля способствует осуществлению добра, а благодаря чувствам нам доступно усвоение красоты.

Подчеркивая взаимосвязь религиозной, моральной, эстетической форм жизни как неотъемлющих составляющих духовной сферы, мыслитель применил иерархическое соотношение и к миру ценностей, определив этот тип как аксиологические (оценочные) иерархические отношения. Поэтому последовательно рассмотрим каждую сферу духовной конституции человека, являющуюся носителем определенных ценностей.

Религиозная жизнь выделяется как стержневая, пронизывающая собой все остальные сферы человека. На вершине ценностной иерархии располагается идеал Творца, идеал истины, поскольку Господь Сам сказал о Себе: «Я есмь истина, путь и жизнь» (Ин. 14: 6). Ученый ссылается на Первое послание апостола Павла к Тимофею и отмечает, что, являясь не только высшей Истиной, но и представляя источник всякой истины, Бог хочет, чтобы все люди спаслись, достигли познания истины и пребывали в ней (1 Тим. 2: 4). Собственно такое восприятие Абсолютной Личности как высшей Истины и Правды побуждает В. В. Зеньковского как протоиерея православной церкви вслед за Христом призывать каждого из нас к совершенствованию или обожению: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Мф. 5: 46). Последнее возможно для нас через участие в таинствах и молитвах.

На основе возвышенного отношения к Идеалу выстраивается соответствующее отношение к личности, которое представляет собой определенную аксеологическую категорию — сферу моральных ценностей. Ученый особо обращает внимание на то, что в признании существования в каждом человеке образа

⁶ Зеньковский В. В. Педагогика. С. 51.

⁷ См.: Зеньковский В. В. Христианская философия. М., 2010. 1072 с.

Божьего, через который происходит непосредственная связь с Абсолютом, заключен смысл всей православной антропологии. Ни греховность, ни сердечная злость и падения, «затемняющие» сияние в нас образа Божия, не могут перечеркнуть пасхального, радостного восприятия человека, проявляемого в благоговении, любви и живой вере.

Моральная составляющая рассматривается русским философом как функция религиозной жизни, церковности в человеке. Он считал, что любовь к Богу одновременно занимает высшую точку как в богосозерцании и мировосприятии, так и в моральном сознании. Движения любви, идущие из самых глубин нашего сердца, сосредоточивающемся в себе весь внутренний мир, будучи благодатным проявлением в нас силы Божьей, непременно должны достичь своего этического выражения в жертвенной любви к ближнему. Таким образом, это великое чувство, представляющее некий «живой источник добра», способствует естественному исполнению Божьего завета о служении людям как братьям. В этом заключена бесконечная перспектива духовного развития, потому что «человек никогда не бывает только дан, он никогда не закончен, он всегда и “задан”»⁸. В решении непростой духовной задачи нравственной работы над собой, которая имеет трудовой характер и требует многочисленных усилий, состоит путь человека к обожению.

Наиболее полное осмысление отношения к личности как ценности происходит в контексте христианской антропологии, в частности учения о семье. Нельзя не согласиться с тем, какое фундаментальное значение и место занимает семья в жизни каждого. В ней закладываются и осуществляются первоначальные основы аксиологических ориентиров личности. Благодаря самобытному потенциалу семья априори обладает могучим воспитательным средством, способствующим изучению мира. В наследии ученого семья представляет такой «идеальный тип социальной структуры», в котором впервые происходит приобщение человека к духовному миру, аксиологической сфере. Ребенок вместе с родителями осваивает различные ценности, в том числе религиозные. Путем свободного следования закону Высшей Истины через церковные таинства возможно достижение личностью религиозного и этического идеала обожения. Связывая с Абсолютом всю внутреннюю жизнь души ребенка, родители способствуют формированию у него основ моральной работы над собой. Благодаря такому воспитательному воздействию происходит чудесное преображение души, которая, наполняясь верой в истину, любовь и добро, сама транслирует их уже в качестве высших ценностей другим людям.

Исключительное место занимает и ценностная категория красоты в созревании и укреплении духовной жизни человека. Творческий полет души, вдохновляемый врожденными эстетическими запросами и потребностями, человек старается в первую очередь реализовать непосредственно в своем окружении. Очевидную ценность усматривает мыслитель во всеобщей эстетике быта, одежде, устройстве жилищ. Иными словами, всюду на протяжении всей жизни человека эстетические функции души с полной яркостью выступают во всех формах эстетического творчества. Музыка с ее народными песнями, живопись с народным орнаментом, архитектура, поэзия с легендами и сказками и даже театральные

⁸ Зеньковский В. В. Психология детства. Лейпциг, 1924. С. 338.

представления — все виды искусства окрыляют и гармонизируют душу. Происходящая таким образом «эстетизация» действительности, объединяя в себе силы истины, добра и красоты, своего апогея воплощения достигает в человеке⁹.

Из всего вышеизложенного следует, что в теоретической и практической педагогике профессора В. В. Зеньковского, во-первых, устанавливается приоритетность воспитания духовной составляющей, устремляющей личность к Абсолюту и порождаемому Им миру ценностей, по отношению к эмпирической, «земной» стороне; во-вторых, подчеркивается необходимость одновременной самореализации личности и как самостоятельной духовной единицы, и как части социального целого.

В статье «Историко-педагогическое знание как пространство диалога» А. А. Романов справедливо отмечает, что необходимость обращения к педагогическому прошлому вызвана не столько познанием этого прошлого, сколько нацеленностью на ориентацию и решение педагогических проблем сегодняшнего дня, определением путей их преодоления на основе историко-педагогического опыта¹⁰. Успешным примером воплощения в практической деятельности вышеуказанных идей является опыт научно-педагогической школы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, описанный в ряде статей¹¹. На протяжении не одного десятка лет специализированные кафедры и подразделения, курирующие психолого-педагогическое образование, создавали такие условия, которые помогали и помогают каждому участнику развить в себе рефлексивное, творческое, нравственное отношение к собственной жизни, осознать и сохранить важность человеческих отношений. В свою очередь, это возможно благодаря тому, что в качестве одного из главных смысловых ориентиров профессиональной деятельности педагогов высшего учебного заведения с его самобытными традициями был выбран аксиологический подход. По мнению Н. В. Мартишиной, личная аксиологическая система играет определяющую роль в жизни человека. Следует согласиться и с тем, что «система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни»», что является движущими силами личностного и профессионального развития¹².

Подводя итог, стоит признать сходство рассматриваемых нами взглядов философа и педагога В. В. Зеньковского, а также современных ученых, подчеркивающих значимость правильного выбора человеком жизненно важных ценностей и нравственных норм, от усвоения которых будет зависеть как его собственная жизнь, так и будущее огромного количества людей.

⁹ См.: Зеньковский В. Преодоление платонизма и проблема софийности мира // Путь. 1930. № 24. С. 3–40.

¹⁰ См.: Романов А. А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 5–10.

¹¹ См.: Гребенкина Л. К., Мартишина Н. В. Кафедра педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина: история и научная школа (к 100-летию высшего педагогического образования в г. Рязани) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 56–65; Мартишина Н. В., Щетинина Н. П. От учительского института до классического университета // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3 (35). С. 86–100.

¹² Мартишина Н. В. Формирование этоса студентов современного вуза: аналитический обзор по материалам научной печати // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3 (51). С. 162–173.

**Список использованной литературы
и электронных ресурсов**

1. Гребенкина Л. К., Мартишина Н. В. Кафедра педагогики и менеджмента в образовании РГУ имени С.А. Есенина: история и научная школа (к 100-летию высшего педагогического образования в г. Рязани) // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 4 (48). — С. 56–65.
2. Зеньковский В. В. Христианская философия / сост. и отв. ред. О. А. Платонов. — М. : Ин-т рус. цивилизации, 2010. — 1072 с.
3. Зеньковский В. Преодоление платонизма и проблема софийности мира // Путь. — 1930. — № 24. — С. 3–40.
4. Зеньковский В. В. Апологетика. — URL : https://azbyka.ru/otechnik/Vasilij_Zenkovskij/apologetika-zenkovskij/ (дата обращения: 12.01.2020).
5. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. — М., 1911. — Год XXII, кн. 110 (V). — С. 815–855.
6. Зеньковский В. В. Психология детства. — Лейпциг : Сотрудник, 1924. — 348 с.
7. Зеньковский В. В. Педагогика. — Клин : Христианская жизнь, 2004. — 222 с.
8. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М. : Книга по Требованию, 2013. — Ч. 1. — 260 с.
9. Мартишина Н. В. Формирование этоса студентов современного вуза: аналитический обзор по материалам научной печати // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 3 (51). — С. 162–173.
10. Мартишина Н. В., Щетинина Н. П. От учительского института до классического университета // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 3 (35). — С. 86–100.
11. Романов А. А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 3 (39). — С. 5–14.
12. Романов А. А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 2 (38). — С. 5–10.

Сведения об авторе

Лебедева Ольга Сергеевна — педагог дополнительного образования МБОУ «Школа № 72 с углубленным изучением отдельных учебных предметов», аспирант кафедры педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: los707@yandex.ru (Рязань).

O. S. Lebedeva

**AXIOLOGICAL IDEAS OF MORAL AND SPIRITUAL
DEVELOPMENT IN V. V. ZENKOVSKY'S
PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE**

The article presents axiological ideas of moral and spiritual development of a person in V. V. Zenkovsky's philosophical and pedagogical heritage. Christian anthropology created by the scholar and based on a hierarchical harmony and improvement promoted the solution of an important pedagogical issue, namely moral and spiritual development of a person on the basis of Christian, universal human and cultural values. The article analyzes the axiological core of a personality which encompasses such categories as truth, kindness, and sanctity; it also analyzes their relation to various facets of human spirituality.

V. V. Zenkovsky; education; personality; values; truth; kindness; beauty; sanctity

References

1. Grebenkina L. K., Martishina N. V. The Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. A. Yesenin: History and Research School (Celebrating the 100th Anniversary of Pedagogical Education in the City of Ryazan). *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 4 (48), pp. 56–65. (In Russian).
2. Zen'kovskij V. V. *Hristianskaja filosofija* [Christian Philosophy]. Platonov O. A. (ed.). Moscow, Institute of Russian Civilization Publ., 2010, 1072 p. (In Russian).
3. Zen'kovskij V. V. Surmounting Platonism and the Sophicism of the World. *Put'* [The Path]. 1930, no. 24, pp. 3–40. (In Russian).
4. Zen'kovskij V. V. Apologetika [Apologetics]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Vasilij_Zenkovskij/apologetika-zenkovskij/ (accessed: 12.01.2020). (In Russian).
5. Zen'kovskij V. V. The Principle of Individuality in Psychology and Pedagogy. *Voprosy filosofii i psihologii* [The Issues of Philosophy and Psychology]. Moscow, 1911, year XXII, book 110 (V), pp. 815–855. (In Russian).
6. Zen'kovskij V. V. *Psihologija detstva* [The Psychology of Childhood]. Leipzig, Employer Publ., 1924, 348 p. (In Russian).
7. Zen'kovskij V. V. *Pedagogika* [Pedagogy]. Klin, Christian Life Publ., 2004, 222 p. (In Russian).
8. Zen'kovskij V. V. *Problemy vospitanija v svete hristianskoj antropologii* [Issues of Education and Up-bringing through the Prism of Christian Anthropology]. Moscow, Book on Demand Publ., 2013, part 1, 260 p. (In Russian).
9. Martishina N. V. The Formation of Ethos in Modern Students: an Analytical Review of Scholarly Articles. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 3 (51), pp. 162–173. (In Russian).
10. Martishina N. V., Shhetinina N. P. From Pedagogical Institute to Classical University. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 3 (35), pp. 86–100. (In Russian).
11. Romanov A. A. Celebrating Outstanding Scholars' Anniversaries: an Anthropological Discourse in the Sphere of Pedagogy and Psychology. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 3 (39), pp. 5–14. (In Russian).
12. Romanov A. A. Historical and Pedagogical Cognition as a Dialogue. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2016, no. 2 (38), pp. 5–10. (In Russian).

Information about the author

Lebedeva Olga Sergejevna — Supplementary Education Teacher at School no. 72 (with advanced placement courses), Postgraduate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: los707@yandex.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 15.01.2020.

Received 15.01.2020.



Психолого-педагогические проблемы образования

УДК 159.9:316.77

Е. В. Богомолова, О. И. Ананьева

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье описано, каким образом можно решить проблему сущности профессионального общения и путей его эффективного формирования. На основе проведенного анализа определены методологические основы исследования, даны авторские определения понятий «парадигма образования», «профессиональное общение», «готовность к профессиональному общению». Обосновано и доказано, что формирование готовности современного специалиста к профессиональному общению на базе комплексного использования личностно ориентированного и синергетического подходов, персонализированного обучения, синергии форм, методов и средств обучения обеспечивает целостность и системность подготовки, достижение высокого уровня компетентности в сфере профессионального общения.

профессиональное общение; готовность к профессиональному общению; образовательная парадигма; личностно ориентированный подход; синергетический подход

Актуальность исследования проблемы формирования готовности к профессиональному общению современного специалиста обусловлена мировыми тенденциями развития российского и мирового образования:

- переходом к гуманитарной образовательной парадигме, направленной на развитие личностных качеств обучающихся, способностей к саморазвитию, самообучению, диалогичному взаимодействию с людьми, культурой, цивилизацией;
- академической мобильностью и миграционными процессами, которые приводят к увеличению количества обучающихся и работников, слабо знающих язык и культуру принимающей их страны, не способных к ведению диалога;
- развитием информационно-коммуникационных технологий, повышающих возможности профессионального общения;
- решением проблемы повышения качества профессиональной подготовки специалистов через поиск путей эффективного формирования умений по ведению диалога, навыков профессионального общения.

Для решения актуальной проблемы формирования готовности к профессиональному общению современного специалиста требуется уточнение научного определения понятий «профессиональное общение» и «готовность к профессиональному общению», их сущности, обоснование педагогических подходов и методов эффективного формирования готовности в аспекте гуманитарной образовательной парадигмы.

Такие свойства личности, как способность к самоактуализации, взаимодействию с другими людьми, академическая мобильность, готовность к профессиональному общению, определяют ее успешность в профессиональной деятельности. Именно поэтому современное образование ориентировано на развитие личностных качеств обучающихся. Решение проблемы повышения качества профессиональной подготовки специалистов в условиях постоянно меняющегося общества ставит перед высшими учебными заведениями ряд определенных задач, одной из которых является формирование умений вести диалог, навыков профессионального общения на должном уровне.

Проблема профессионального общения занимает одно из ведущих мест в жизни каждого специалиста. Определение компонентов профессионального диалога в аспекте коммуникативной функциональности представляют собой важную проблему для психологов, лингвистов и методистов. Феномен общения раскрывается в работах Б. Г. Ананьева (1950, 2010), Л. С. Выготского (2016), А. А. Леонтьева (1979), С. Л. Рубинштейна (1997), R.-A. Beaugrande и W. Dressler (1981), Susan M. Stocklmayer (2001) и др. Данные авторы рассматривают готовность к общению как важнейшее условие развития человека, его социализации и индивидуализации, целостного формирования личности. Они отмечают, что профессиональная коммуникация включена в контекст профессиональной деятельности, которая характеризуется целенаправленностью, результативностью и общественной значимостью.

Профессиональное общение мы рассматриваем как специально организованное межличностное взаимодействие, протекающее в процессе профессиональной деятельности и направленное на организацию и оптимизацию сотрудничества людей.

На основе анализа научных работ по профессиональному общению, речевой коммуникации А. Е. Кибрика (2005), Н. В. Ключевой (2000), В. В. Красных (2013), А. А. Леонтьева (1979), Л. С. Рубинштейна (1997), М. Краковской (2008), И. Крегер-Кнея и У. Папроцкой-Пётровской (2006), У. Эко (1992, 1996), а также ситуаций профессионального общения мы определили, что профессиональное межличностное взаимодействие включает:

– участников (работники организации, коллеги, начальники, представители СМИ или иной организации и др.), которые зависят друг от друга, а их взаимодействие направлено на достижение определенной цели;

– когнитивный аспект (обеспечивает наличие смысла в утверждении через взаимодействие индивидуальных когнитивных пространств коммуникантов); определяется профессиональными знаниями и культурой профессиональной речи; культура профессиональной речи — это владение терминологией, умение строить выступления на профессиональные темы, общаться с неспециалистами на профессиональные темы, умение организовывать профессиональный диалог и управлять им);

– профессиональную ситуацию общения (любая проблемная ситуация в общении связана с неполным знанием ситуации общения — недостаточной информированностью о содержании вопроса, употреблением не совсем ясных понятий, гипотез, представлений, отсутствием логики высказывания);

– коммуникативную среду — предметное окружение участников профессионального межличностного взаимодействия во времени и пространстве (языковые средства, социолингвистическая компетентность и т. д.).

– психологический аспект (морально-психологический климат при общении, индентификация, проекция, социальная перцепция, эмпатия, аттракция, стереотипизация, интуиция, инсайт).

Специальные навыки профессионального общения приобретаются в процессе профессиональной подготовки и обучения. К навыкам профессионального общения относят культуру поведения, эмоциональную культуру, общую культуру речи, культуру профессионального общения, поэтому для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры речи, обладать лингвистической, коммуникативной и поведенческой компетенцией в профессиональном общении.

Диалог является одним из важнейших видов профессионального общения. Формирование умений по ведению профессионального диалога предусматривает получение знаний, развивающих коммуникативную компетенцию, а также навыков и умений, способствующих трудовой деятельности и саморазвитию. Важнейшим категориальным признаком профессиональной деятельности выступает ее целенаправленный характер, результативность и общественная значимость. Параметрами диалога являются цель и мотивы общения. Культура диалога выступает как ценностно-смысловая основа профессиональной деятельности, показатель высокого уровня профессионализма.

Проблема сформированности готовности к профессиональному общению и диалогу до сих пор очень актуальна. Ее решение требует развития у личности необходимых знаний и умений, личностных качеств, ориентировки в профессиональной деятельности, позитивного настроения на успех в ней и социально-психологического одобрения целевых установок.

В толковых словарях «готовность» определяется как согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь¹. Большинство исследователей считает профессиональную готовность сложным, меняющимся, интегративным образованием, которое состоит из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов и обеспечивает способность к профессиональной деятельности.

Под готовностью к профессиональному общению мы понимаем интегративное качество личности, представленное совокупностью когнитивного, коммуникативного, психолого-адаптивного, культурологического компонентов и обеспечивающее способность личности вступать в коммуникацию для достижения ее целей в профессиональной деятельности.

Формирование готовности к профессиональному общению станет более эффективным, если будет опираться на идеи гуманитарной образовательной парадигмы. Энциклопедический словарь дает следующее определение парадигмы: «...в философии, социологии — исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе»².

Каждая парадигма базируется на определенной концепции — ведущем замысле синтеза или развития какого-либо объекта, процесса, из которого можно вывести те виды деятельности, которые будут способствовать воплощению этого замысла в жизнь. Исследователь социальных наук К. Бейли (1982) отмечал, что «...парадигма, как используемый в социальной науке термин, есть некоторый

¹ См.: Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : Мир и образование, 2013. 1375 с.

² См.: Прохоров А. М., Гиляров М. С., Жуков Е. М., Иноземцев Н. Н., Кнунянц И. Л., Федосеев П. Н., Храпченко М. Б. Советский энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1982. 1600 с.

перспективный фрейм соотнесения (a perspective frame of reference) для рассмотрения социального мира, состоящий из совокупности концептов и допущений», «парадигма — это ментальное окно (mental window), через которое исследователь рассматривает мир»³.

Образовательная парадигма трактуется в научно-педагогической литературе следующим образом: «...основания, идеи, подходы к проектированию образовательных систем, как базовые модели или стратегии образования» или как «совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику»⁴.

Парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке. На современном этапе развития общества новая парадигма образования направлена на решение проблемы личностного развития обучающихся, создание условий, при которых личность становится центром учебного процесса. Наступила эра развивающей, гуманитарной парадигмы образования, которая рассматривает обучающегося, его здоровье как саморазвивающуюся гетеростатическую гуманитарную систему⁵.

Опора на идеи гуманистической парадигмы образования позволила определить, что в процессе формирования готовности к профессиональному общению следует применять личностно ориентированный и синергетический подходы, персонализированное обучение.

Применение личностно ориентированного подхода в процессе подготовки специалистов к профессиональному общению поможет подобрать содержание обучения на основе учета особенностей участников профессионального межличностного взаимодействия, психологического аспекта, предметного окружения участников взаимодействия во времени и пространстве. В процессе обучения учитываются потребности, интересы, опыт студентов; создаются необходимые условия для развития личностных качеств, необходимых для профессионального общения — умений правильно воспринимать, понимать и оценивать других людей, самих себя, группы или социальные общности; интуиции, сопереживания, дружеского восприятия других людей и др. Личностно ориентированный подход также поможет сформировать познавательную активность, способности к самоактуализации, самообучению и саморазвитию⁶.

Профессиональное общение и профессиональный диалог часто протекают по заранее не предсказуемому сценарию, в условиях снижения возможности точного прогнозирования профессиональных ситуаций, нарастания неопределенности. Именно поэтому наряду с личностно ориентированным следует использовать

³ Q. v.: Baily K. D. *Methods of Social Research*. N. Y. ; London, 1982. Pp. 24–25 ; Beaugrande R.-A., Dressler W. *Introduction to text linguistics*. London ; N.-Y., 1981. P. 270.

⁴ Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. 2005. № 8. С. 16.

⁵ См.: Байкова Л. А., Богомолова Е. В., Еременко Т. В. *Актуальные педагогические проблемы современного образования в России*. М. : Концепция, 2018. 160 с.

⁶ См.: Богомолова Е.В. *Методология непрерывной профессиональной подготовки учителя информатики к комплексному использованию личностно ориентированного и синергетического подходов* : дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2011. 385 с.

и синергетический подход с опорой на принципы и правила, выделенные нами на основе анализа идей и закономерностей синергетики:

– личность, общество и его подсистемы представляют собой открытые сложные, нелинейные системы, способные развиваться по различным альтернативным путям; настоящее состояние этих систем определяется их прошлым, историей и формируется в соответствии с будущим порядком;

– макросоциальные процессы в особых состояниях неустойчивости социальной среды могут изменять действия отдельного человека; изменения самого индивида и/или коллектива могут приводить к развитию системы образования, обучения и всего общества (принцип связи микро- и макроуровня);

– коллективные действия не являются простой суммой независимых действий каждого индивида; учет коллективных взаимодействий приводит к нелинейным откликам на административные воздействия (принцип нелинейности);

– самыми результативными состояниями для управления системами (образовательными) являются точки неустойчивости этих систем (принцип неустойчивости);

– во встречающихся процессах самообразования и образования, самообучения и обучения, самовоспитания и воспитания происходит синтез многофакторных взаимодействий; взаимное согласование, взаимное сочетание, взаимное дополнение элементов педагогической системы приводит к гармонизации элементов этой системы в структурное целое⁷.

Формирование готовности к профессиональному общению и диалогу на основе синергетического подхода позволит учитывать в процессе обучения сложность личности обучаемого, нелинейность ее развития; создавать особые условия для самообразования, самообучения, самовоспитания. В то же время применение данного подхода поможет подготовить обучаемых к организации профессионального общения, ведению профессионального диалога на основе понимания того, что личность и общество представляют собой открытые, нелинейные, непредсказуемые системы, способные изменять макросоциальные процессы.

Применение синергетического подхода также создаст условия для более эффективного применения личностно ориентированного подхода через взаимное сочетание, дополнение элементов педагогической системы и гармонизации ее элементов, поэтому данные подходы следует применять в комплексе, что будет способствовать развитию образовательного пространства, в условиях которого происходит синтез многофакторных взаимодействий во встречающихся процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования; формированию у обучающихся способности к рефлексивной самоорганизации. Комплексное использование синергетического и личностно ориентированного подходов позволит создать условия для более эффективного формирования готовности к профессиональному общению и диалогу современного специалиста.

В процессе формирования готовности современного специалиста к профессиональному общению в рамках личностно ориентированного и синергетического подходов, на наш взгляд, следует использовать персонализированное обу-

⁷ См.: Богомолова Е. В. Личностно ориентированный и синергетический подходы в профессиональной подготовке специалистов. Рязань: Ряз. воен.-воздуш. десант. команд. училище, 2016. 218 с.

чение, осуществляющее персонализацию обучаемых и обучающихся как в общности обучаемых, так и в общности обучающихся, которая их взаимно обогащает. Система обучения имеет направленность на персонализацию, если ее компонентно-структурный состав, функционирование и развитие создают возможности для персонализированного обучения. В соответствии с тремя атрибутами личности персонализированное обучение можно рассматривать как целостную совокупность трех взаимосвязанных видов обучения: индивидуализированного, межиндивидуализированного и метаиндивидуализированного. Данное обучение предполагает применение методов активного обучения, практико-ориентированных и развивающих форм и методов обучения (тренинги, моделирование, ролевые игры, различные виды семинаров, в том числе семинары под руководством студентов, «жужжащие» группы, «мозговой штурм», «аквариум» и т. д.)⁸.

Индивидуализированное обучение реализуется на основе применения андрагогического подхода, согласно которому обучающийся является самостоятельной, самоуправляемой личностью, имеющей социальный опыт, который может быть использован как другими студентами, так и преподавателями. Преподаватель выступает в качестве консультанта, эксперта, организатора, наставника, источника знаний. В студенческом возрасте преобладают процессы интеграции личности в общности, поэтому, развивая свою личность, обучающийся обогащает своими индивидуальными особенностями личности других участников процесса подготовки к профессиональному общению.

Основная цель межиндивидуализированного обучения — человек, который активно участвует в совместной деятельности, умеет ее организовывать, способен к интеракции. Метаиндивидуализированным обучением считается такое обучение, в процессе которого реализуется стремление обучаемых и обучающихся внести свой вклад в развитие индивидуальности другого и общностей, возникающих в процессе обучения. Личность выступает в пространстве бытия индивида в других людях, поэтому рассматриваемое обучение предстает как составная часть персонализированного обучения. Под межиндивидуализированным обучением понимается обучение, в процессе которого реализуется стремление человека к установлению, развитию, совершенствованию и расширению связей с обучающимися и обучаемыми, что очень важно для формирования готовности к профессиональному общению и диалогу⁹.

Наша работа предполагает решение проблемы исследования сущности профессионального общения, путей его эффективного формирования.

Предлагаемые методы исследования сущности профессионального общения и путей его эффективного формирования детерминированы интеграцией методологических подходов: целостного (холистского), метасистемного, гуманитарного, личностно ориентированного, синергетического.

Комплекс методов исследования включает общенаучные (теоретический анализ источников, теоретическое моделирование, изучение и обобщение опыта

⁸ См.: Богомолова Е. В. Методология непрерывной профессиональной подготовки учителя информатики ...

⁹ См.: Богомолова Е. В. Персонализированное обучение в системе профессиональной подготовки учителя информатики // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2011. № 1 (32). С. 117–120.

решения проблемы формирования готовности к профессиональному общению); эмпирические (комплекс социометрических методик диагностики, тестирование, анкетирование); организационные методы (комплексный, сравнительный) и математической статистики.

Исследование показало, что формирование готовности современного специалиста к профессиональному общению на основе комплексного использования личностно ориентированного и синергетического подходов, персонализированного обучения, синергии форм, методов и средств обучения обеспечивает целостность и системность подготовки, достижение высокого уровня компетентности в сфере профессионального общения.

Для того чтобы результаты исследования были внедрены в практику образования, мы разработали методические рекомендации:

– формирование готовности современного специалиста к профессиональному общению следует осуществлять на основе принципов открытости, преемственности, развивающего потенциала, когерентности компонентов подготовки;

– содержание подготовки должно строиться с учетом особенностей участников профессионального межличностного взаимодействия, психологического аспекта, предметного окружения участников взаимодействия во времени и пространстве; включать инвариантный и вариативный компоненты (вариативность обеспечивается модульным построением содержания, при этом сами модули необходимо выделять не только по содержанию обучения (содержательные модули), но и по основным видам профессиональной деятельности);

– методы и организационные формы становления готовности современного специалиста к профессиональному общению должны обеспечивать наиболее целесообразные способы усвоения содержания, создавать эффективные условия для развития личностных качеств обучающихся, необходимых для профессионального общения, овладения ими собственно профессиональными и надпредметными способностями (мыслительные, творческие, рефлексивные, коммуникативные, социально-культурные). В процессе подготовки специалистов должна быть реализована синергия персонализированного и модульного обучения, учебной информационной среды.

Развитие российского и мирового образования, изменение образовательной парадигмы актуализируют проблему формирования готовности современных специалистов к профессиональному общению.

Сегодня перед современными специалистами стоят задачи по творческому и профессиональному развитию, проблемному видению мира, осуществлению профессионального общения в условиях некоторой неопределенности и неполной прогнозируемости ситуаций.

Анализ и обобщение этих требований позволили утверждать, что в процессе формирования готовности современного специалиста к профессиональному общению следует комплексно применять личностно ориентированный и синергетический подходы.

На основе проведенного ретроспективного анализа, современных теорий профессионального общения определены методологические основы исследования и даны авторские определения следующих понятий: «парадигма образования», «профессиональное общение», «готовность к профессиональному общению».

Исходя из теоретических положений, рассмотренных в работе, сделан вывод, что личностно ориентированный подход является одним из значимых педагогических концептов подготовки к профессиональному общению и диалогу. Учитывая тот факт, что в процессе организации профессионального диалога существует неопределенность и возможность снижения точного прогнозирования ситуаций, личностно ориентированный подход должен быть «поддержан» синергетическим подходом. Применение синергетического подхода позволит более эффективно организовать личностно ориентированный подход в формировании готовности современного специалиста к профессиональному общению, поэтому их следует применять в комплексе.

Теоретически обосновано и доказано, что согласованное использование персонализированного и модульного обучения, информационной среды обучения создает наилучшие условия для развития личностных качеств, необходимых для профессионального общения: умений адекватно воспринимать, понимать и оценивать других людей, самих себя, группы или социальные общности; интуиции, сопереживания, дружеского восприятия других людей и другое; способности к осуществлению эффективного профессионального общения в условиях некоторой неопределенности и неполной прогнозируемости ситуаций.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — М. : Наука, 2010. — 282 с.
2. Байкова Л. А., Богомолова Е. В., Еременко Т. В. Актуальные педагогические проблемы современного образования в России. — М. : Концепция, 2018. — 160 с.
3. Богомолова Е. В. Интеграция личностно ориентированного и синергетического подходов как методологическая основа подготовки современного специалиста // Гуманизация образования. — 2017. — № 4. — С. 33–39.
4. Богомолова Е. В. Личностно ориентированный и синергетический подходы в профессиональной подготовке специалистов. — Рязань : Ряз. воен.-воздуш. десант. ко-манд. училище, 2016. — 218 с.
5. Богомолова Е. В. Персонализированное обучение в системе профессиональной подготовки учителя информатики // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. — 2011. — № 1 (32). — С. 117–120.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. — М. : Национальное образование, 2016. — 367 с.
7. Кибрик А. Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания: универсальное, типовое и специфическое в языкознании. — М. : URSS, 2005. — 332 с.
8. Ключева Н. В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога. Ценностно-рефлексивный подход. — Ярославль : Ярослав. гос. ун-т., 2000. — 322 с.
9. Красных В. В. Грамматика лингвокультуры, или что держит культуру мира // Экология языка и коммуникативная практика. — 2013. — № 1. — С. 133–141.
10. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М. : Знание, 1979. — 47 с.
11. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. — 2005. — № 8. — С. 16.
12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. — М. : Мир и образование, 2013. — 1375 с.
13. Прохоров А. М., Гиляров М. С., Жуков Е. М., Иноземцев Н. Н., Кнунянц И. Л., Федосеев П. Н., Храпченко М. Б. Советский энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1982. — 1600 с.

14. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. — М. : Наука, 1997. — 462 с.
15. Ananiev B. G. Problema formării caracterului. — București : Ed. de Stat. Pedagogie și psihologie. — 1950. — 55 p.
16. Baily K. D. Methods of Social Research. — N. Y. ; London, 1982. — Pp. 24–25.
17. Beaugrande R.-A., Dressler W. Introduction to text linguistics. — London ; N.-Y., — 1981. — P. 270.
18. Eco U. Die Grenzen der Interpretation. — München ; Wien : Hanser. — 1992. — 476 p.
19. Eco U. Semiotics and the Philosophy of Language. — Bloomington : Indiana University Press. — 1996. — 242 p.
20. Krakowska M. Nowe formy komunikacji społecznej w europejskiej przestrzeni edukacyjnej. — Kraków : Uniw. Jagiellońskiego. — 2008. — 183 p.
21. Krieger-Knieja J., Paprocka-Piotrowska U. Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym: nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych. — Lublin : T-wo nauk. Katolickiego uniwersytetu im. Jana Pawła II. — 2006. — 490 p.
22. Stockmayer. Science communication in theory and practice / ed. by M. Susan. — Dordrecht : Kluwer acad. publ. — 2001. — 284 p.

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).

Ананьева Ольга Игоревна — аспирант кафедры педагогики и педагогического образования, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: princessolga-90@mail.ru (Рязань).

E. V. Bogomolova, O. I. Ananyeva

MODERN SPECIALISTS' READINESS TO PROFESSIONAL COMMUNICATION AND THE WAYS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS

The article focuses on the essence of professional communication and on efficient ways of developing professional communication skills. The investigation enables the authors to define methodological foundations for research. The authors provide their definitions of the following concepts: “educational paradigm”, “professional communication”, “readiness to professional communication”. The article maintains that to ensure modern specialists’ readiness to professional communication, to secure systematic and comprehensive training, to guarantee the quality formation of professional communication, it is essential to integrate personality-oriented and synergistic approaches and to ensure personalized education and synergistic relationship between forms, methods and means of education.

professional communication; readiness to professional communication; educational paradigm; personality-oriented approach; synergistic approach

References

1. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an Object of Research]. Moscow, Science Publ., 2010, 282 p. (In Russian).
2. Bajkova L. A., Bogomolova E. V., Eremenko T. V. *Aktual'nye pedagogicheskie problemy sovremenno go obrazovanija v Rossii* [Relevant Issues of Education in Modern Russia]. Moscow, Concept Publ., 2018, 160 p. (In Russian).
3. Bogomolova E. V. Integration of Personality-Oriented and Synergistic Approaches as a Methodological Basis of Modern Specialist Training. *Gumanizacija obrazovanija* [Education Humanization]. 2017, no. 4, pp. 33–39. (In Russian).
4. Bogomolova E. V. *Lichnostno orientirovannyj i sinergeticheskij podhody v professional'noj podgotovke specialistov* [Personality-Oriented and Synergistic Approaches to Professional Training]. Ryazan, Ryazan Airborne Command School Publ., 2016, 218 p. (In Russian).
5. Bogomolova E. V. Personalized Training in the System of IT Teacher Professional Development. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki* [Current Issues of Research and Practice]. University named for V. I. Vernadsky Publ., 2011, no. 1 (32), pp. 117–120. (In Russian).
6. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovanija* [Thought and Speech: Psychological Research]. Moscow, National Education Publ., 2016, 367 p. (In Russian).
7. Kibrik A. E. *Ocherki po obshhim i prikladnym voprosam jazykoznanija: universal'noe, tipovoe i specificheskoe v jazykoznanii* [Essays on General and Applied Issues of Linguistics: Universal, Typical and Specific in Linguistics]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2005, 332 p. (In Russian).
8. Kljueva N. V. *Social'no-psihologicheskoe obespechenie dejatel'nosti pedagoga. Cennostno-refleksivnyj podhod* [Social and Psychological Support of Teachers' Work. Value-Reflexive Approach]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2000, 322 p. (In Russian).
9. Krasnyh V. V. *Linguo-cultural Grammar, or the Basis of the Culture of the World. Jekologija jazyka i komunikativnaja praktika* [Language Ecology and Communicative Practice]. 2013, no 1, pp. 133–141. (In Russian).
10. Leont'ev A. A. *Pedagogicheskoe obshhenie* [Pedagogical Communication]. Moscow, Knowledge Publ., 1979, 47 p. (In Russian).
11. Lyz' N. A. *Paradigm Shifts in Pedagogy. Pedagogika* [Pedagogy]. 2005, no. 8, pp. 16. (In Russian).
12. Ozhegov S. I. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, World and Education Publ., 2013, 1375 p. (In Russian).
13. Prohorov A. M., Giljarov M. S., Zhukov E. M., Inozemcev N. N., Knunjanc I. L., Fedoseev P. N., Hrapchenko M. B. *Sovetskij jenciklopedicheskij slovar'* [Soviet Encyclopedia]. Moscow, Soviet Encyclopedia Publ., 1982, 1600 p. (In Russian).
14. Rubinshtejn S. L. *Izbrannye filosofsko-psihologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psihologii* [Selected Psychological Works. The Basics of Ontology, Logic, and Psychology]. Moscow, Science Publ., 1997, 462 p. (In Russian).
15. Ananiev B. G. *Problema formării caracterului*. Bucureşti, Editura de Stat, Pedagogie și Psihologie Publ., 1950, 55 p. (In Romanian).
16. Baily K. D. *Methods of Social Research*. N. Y., London, 1982, pp. 24–25.
17. Beaugrande R.-A., Dressler W. *Introduction to Text Linguistics*. London, N. Y., 1981, 270 p.
18. Eco U. *Die Grenzen der Interpretation*. München, Wien, Hanser Publ., 1992, 476 p. (In German).
19. Eco U. *Semiotics and the Philosophy of Language*. Bloomington, Indiana University Press Publ., 1996, 242 p.

20. Krakowska M. Nowe formy komunikacji społecznej w europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Kraków, Uniwersytet Jagielloński Publ., 2008, 183 p. (In Polish).

21. Krieger-Knieja J., Paprocka-Piotrowska U. Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym: nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych. Lublin, Towarzystwo naukowe katolickiego uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II Publ., 2006, 490 p. (In Polish).

22. Stocklmayer S. Science Communication in Theory and Practice. Susan M. (ed.). Dordrecht, Kluwer Publ., 2001, 284 p.

Information about the authors

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

Ananyeva Olga Igorevna — Postgraduate of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: princessolga-90@mail.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 13.01.2020.

Received 13.01.2020.

УДК 378.147-389.3

О. В. Еремкина, Ю. Л. Еремкин

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается процесс развития научно-исследовательской культуры студентов, начинающийся с усвоения научного содержания базовых психолого-педагогических курсов и придания ему личностного смысла, осознания ценности и особой значимости психодиагностического сопровождения личностного развития ребенка. Для этого используются инновационные технологии обучения: решение педагогических проблемных психодиагностических задач, анализ педагогических ситуаций, осуществляемых в процессе групповой работы, деловая игра, контекстное обучение, проблемно-поисковые методики и др.

научно-исследовательская культура студентов; психодиагностическое сопровождение; инновационные технологии; коммуникативная компетентность

Модернизация системы высшего профессионального образования в России связана с переходом на уровневый формат: первые два уровня — бакалавриат и магистратура, после которых возможен третий — обучение в аспирантуре. В настоящее время наблюдаются изменения на всех уровнях высшего образования в организационной структуре целостного образовательного процесса, содержания образования, в технологиях обучения и воспитания, в научно-исследовательской работе.

В процессе изменений особая роль отводится развитию научно-исследовательской культуры студента, так как только ее наличие у будущего педагога сделает его активным субъектом образовательного процесса и поможет выступить в качестве профессионала, творца, генератора новых идей.

Развитие научно-исследовательской культуры студентов в области педагогики и психологии начинается с младших курсов обучения при освоении студентами базовых психологических и педагогических дисциплин («Педагогика», «Психология» и «Психодиагностика в педагогической деятельности»). Подразумевается, что будущая научно-исследовательская деятельность в области педагогики и психологии невозможна без овладения той системой понятий, категорий, концепций и теорий, которые подлежат усвоению на младших курсах. Однако сами по себе психологические и педагогические знания далеко не всегда выступают в качестве компоненты научно-исследовательской культуры студента.

Знания должны быть усвоены, а процесс усвоения, как известно, состоит из двух сторон — интериоризации и экстериоризации, имеющих место во всех формах учебной работы (лекции, семинары, консультации, зачеты, экзамены, рефераты и т. п.). Интериоризация¹, согласно теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, означает превращение внешнего действия во внутреннее, умственное действие. Данный процесс начинается с мотивирования усвоения, овладения ориентировочной основой действия, совершения материализованных действий (письменная запись), громкого речевого проговаривания, затем про себя и, наконец, совершения умственных действий во внутренней речи. Окончательное обобщение и свертывание действия происходит во внутренней речи, что ведет к пониманию и закреплению научного материала в теоретических понятиях. Таков механизм интериоризации при предоставлении студентам научной информации в лекционной форме. Это апробированный веками способ обучения, экономичный по затратам времени и охвату студенческой аудитории, по определению избегающий озвучивания в студенческой аудитории недостоверной информации. Учебное заведение, в котором на лекциях звучала бы непроверенная, тем более недостоверная информация, подлежало бы немедленному закрытию.

Предполагается, что интериоризация может осуществляться в ходе самостоятельной работы студентов при самостоятельном выполнении ими учебных заданий реферативного характера (рефераты по отдельным проблемам, семинарские разработки). Необходимость такого рода учебной работы проистекает из невозможности вместить постоянно увеличивающийся объем научной информации в расписание аудиторных занятий. Наряду с этим преподавателю нелегко отказаться от включения в аудиторную работу со студентами многих тем лекций и семинарских занятий, проводимых в прошлые годы. Отсюда возникает тенденция предложить усваивать некоторые темы учебных дисциплин путем их самостоятельного изучения студентами. Им предлагается создавать рефераты или семинарские разработки по определенному плану. Содержание ответов на каждый пункт плана следует отыскивать самостоятельно в источниках на бумажных носителях или в интернете. Студенты обязаны делать отсылки к авторам каждого материала.

¹ См.: Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий». М., 1965. 51 с. ; Гальперин П. Я. Введение в психологию. М. : Моск. ун-т, 1976. 150 с.

Может ли при такой организации учебного процесса осуществляться полноценная интериоризация? Не всегда. Она возможна только у тех студентов, которые обладают устойчивой внутренней (познавательной) мотивацией. Именно такие студенты не только отыскивают подходящие тексты, но и осуществляют переработку, «перевод» этих текстов на свой собственный язык, что приводит к возникновению понимания и запоминания содержания исходных текстов. К сожалению, большая часть студентов являются носителями так называемой внешней учебной мотивации. Последняя исходит не из целей учебной деятельности, а из социальных условий, главными из которых является зависимость получения стипендии от академической успешности. Студент выполняет самостоятельную работу не потому, что это ему интересно, а потому, что экономически важно быть академически успешным студентом. В результате становится не столь существенным разобраться в содержании темы, поскольку главное — в установленные сроки представить отчет о выполнении задания так, чтобы он был принят преподавателем.

Еще одна сторона усвоения — экстериоризация — имеет место тогда, когда ранее интериоризованная информация используется в практической деятельности, воспроизводится студентами на семинарских занятиях, зачетах и экзаменах, других видах учебной работы. Довольно часто экстериоризация в традиционном обучении становится неэффективным способом усвоения. Так, экзамены, зачеты, даже семинарские занятия, направлены на фрагментарное воспроизведение научной информации. Для различных видов отчетности актуальна проблема «счастливого» билета и шпаргалки. Кроме того, осуществляя какую-либо академическую отчетность, студент находится под мотивирующим гнетом отметки, а отсюда типичное состояние психики студента — «сдал и забыл». Чрезмерная наполненность студенческих групп на семинарских занятиях создает возможности для робких или недобросовестных студентов буквально прятаться за спины активных товарищей и отмалчиваться на семинарских занятиях. Другими словами, экстериоризация часто не получает возможности быть реализованной в полной мере в каждом виде учебной работы.

В связи с вышесказанным основным видом экстериоризации на наших занятиях являются контрольные письменные работы, которые все без исключения студенты пишут по прохождению каждого раздела учебной дисциплины. Контрольные работы имеют индивидуализированный характер, со своим набором заданий для отдельного студента, что снимает вопрос о списывании и подготовке шпаргалок. Предполагаемые ответы студентов должны отвечать критериям ясности и четкости изложения интериоризованного на лекциях учебного материала. Попытки дать ответы, используя информацию из интернета, как правило, требуют дополнительного времени на поиск и не всегда ответ соответствует вопросу контрольной работы. Наш опыт работы со студентами показал, что отличные и хорошие отметки за выполнение контрольных работ получают только добросовестные студенты.

Усвоенные знания по педагогике и психологии могут оставаться невостребованным грузом, если они не приобрели для студента личностного смысла. Учебный материал может стать личностно значимым тогда, когда проблема интересна, когда ее решение дает возможность использовать полученные педагогиче-

ские и психологические знания в процессе решения реальных проблем, что происходит при выполнении студентами курсовых работ по педагогике, психологии и решении проблемных психодиагностических задач по педагогике.

Процесс развития научно-исследовательских умений студентов бакалавриата Института иностранных языков мы осуществляем благодаря совместной деятельности педагога и психолога, которая построена с учетом специфики учебного плана этого структурного подразделения, в котором предусмотрена, помимо традиционных дисциплин «Педагогика» и «Психология», еще и «Психодиагностика в педагогической деятельности». Формирование научно-исследовательской культуры студентов осуществляется благодаря включению их в практико-ориентированную деятельность по решению проблемных психодиагностических задач на основе усвоения психолого-педагогических знаний о возрастных особенностях детей, развития личности ребенка и знания психодиагностических методик.

Процесс формирования научно-исследовательской культуры студента — будущего педагога, можно представить с позиции теории смысла. Однако сначала определим наше понимание понятия «научно-исследовательская культура». Так как оно напрямую соотносится с понятием «психодиагностическая культура учителя»², которое исследовал и представил в своих работах один из авторов, мы будем опираться на уже известную характеристику данного понятия. Психодиагностическая культура рассматривается нами как подструктура профессионально-педагогической культуры учителя, стержнем которой является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность профессиональной деятельности на осуществление психодиагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития.

Научно-исследовательская культура студента также является подструктурой общей профессиональной культуры будущего учителя, в основу ее развития положено формирование смыслового отношения к психодиагностическому сопровождению развития личности ребенка, так как большинство детских проблем невозможно решить без специального изучения особенностей личности. На основе знания о личности ребенка и компетентного решения педагогических проблем учитель может осуществлять безопасное личностное развитие обучаемых. В основе такой деятельности лежит постоянное стремление изучать, узнавать, исследовать. В силу этого важно развивать научно-исследовательские умения студентов, побуждая их квалифицированно осуществлять психолого-педагогическое исследование.

Научные основы формирования научно-исследовательских умений студентов мы объясняем, как уже было заявлено, с позиций теории смысла³.

² См.: Еремкина О. В. Основные средства формирования психодиагностической культуры будущих учителей // Мир психологии. 2007. № 1. С. 155–163 ; Еремкина О. В. Пути формирования психодиагностической культуры учителя в системе «школа — педагогический колледж — педагогический вуз» // Известия Российской академии образования. 2006. № 2. С. 72–80 ; Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя // Педагогика. 2007. № 1. С. 59–66 ; Eremkina O. V., Martishina N. V., Eremkin Yu. L. Continuous Development of Professional Culture of Teachers // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences / V. Chernyavskaya, H. Kuzbe (eds.). 2018. Pp. 1742–1750.

³ См.: Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М. : Смысл, 2003. 487 с.

Д. А. Леонтьев, опираясь на труды отечественных и зарубежных психологов, рассматривает личностную динамику смысловых процессов через прохождение этапов смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства. По его мнению, смыслообразование представляет собой переход или перенос смысла на новый носитель⁴. Приобретение психолого-педагогических знаний, в процессе которого студент не только узнает психолого-педагогические особенности личности ребенка, но и получает знания, умения и навыки по разрешению проблемных ситуаций, возникающих в процессе формирования этой личности, способствует получению знаний для осуществления психодиагностического сопровождения образовательного процесса и безопасного личностного развития ребенка. Студент обретает новый смысл осуществления педагогической деятельности на диагностической основе. Этому способствует совместная деятельность педагога и психолога, которая обеспечивает использование психологических знаний, полученных в процессе изучения дисциплины «Психодиагностика в педагогической деятельности», а также знаний психодиагностических методик при решении проблемных педагогических психодиагностических задач, приобретенных в рамках психолого-педагогического практикума на занятиях по дисциплине «Педагогика».

Обучение студентов начинается с анализа реальных педагогических ситуаций, предложенных нами или самими студентами. Проходя этапы эвристического анализа в процессе решения педагогических проблемных психодиагностических задач, студенты учатся вычленять педагогические проблемы, формулировать основные педагогические трудности, затем использовать психодиагностическую таблицу для дальнейшего принятия решения о педагогических воздействиях.

Самым действенным источником смыслообразования является наглядный образ личности ребенка, поэтому для решения проблемы используется многообразная коллекция педагогических ситуаций, актуализирующих детские вопросы. Анализ осуществляется с помощью ситуационного метода, контекстного обучения, в процессе эвристического поиска решения педагогических проблемных диагностических задач, с помощью психодиагностических таблиц⁵.

В процессе формирования научно-исследовательской культуры мы зафиксировали несколько ее стадий. Первая стадия развития психодиагностической культуры характеризуется выполнением действий по образцу, способностью воспроизведения действий, показанных опытным педагогом. Идентификационная стадия развития психодиагностической культуры связана с процессом принятия нового способа деятельности (деятельность по психодиагностическому сопровождению безопасного личностного развития), который возможен только на основе психологической, педагогической и психодиагностической компетентности студента. В силу этого мы придаем большое значение прочности педагогических и психологических знаний студентов и хорошему уровню усвоения основ психодиагностики. При использовании этих знаний и умений для решения педагогических проблемных психодиагностических задач осуществляется процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, перифе-

⁴ См. Леонтьев Д. А. Психология смысла ...

⁵ См.: Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 26–37.

рическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности⁶. Данный процесс основан на понимании постановки проблемы (каждый раз это значимая для развития личности проблема на основе реальных педагогических ситуаций, чаще всего детские проблемы самих студентов или их близких); выдвижении всех возможных гипотез, подборе релевантных психодиагностик для их проверки, описании педагогических действий педагога⁷. Благодаря принятию нового способа осуществления педагогической деятельности на основе анализа и решения педагогических задач и психодиагностического сопровождения развития ребенка происходит смыслообразование, связанное с пониманием значимости и эффективности безопасного личностного развития.

Смыслоосознание — изменение смысла и более широкое изменение направления смыслообразования за счет рефлексивного расширения смыслозадающего контекста⁸. Этот процесс наиболее эффективно реализуется в процессе выполнения творческих работ и курсовых проектов, которые всегда выполняются студентами под руководством авторов на диагностической основе. Только в процессе самостоятельного изучения особенностей реального ребенка, решения его проблем в рамках курсовых работ студент понимает до конца значимость такого способа осуществления педагогической деятельности.

Диагностическая деятельность, решение проблемных психодиагностических задач, смыслообразующие технологические воздействия подводят будущего учителя к осмыслению (рефлексии) ценностей диагностического сопровождения. Происходит воплощение смысла в значениях и перевод его на функциональный уровень. Смыслообразование стимулируется самим предметом диагностической деятельности в рамках научного исследования, а осознание смыслов осуществляется благодаря направленной рефлексии и связано с решением задач на смысл⁹.

Смыслостроительство представляет собой внутреннюю критическую перестройку смысла при столкновении с реальностью или иным смысловым миром, ставящим под сомнение прежде сформированный и имевшийся смысл¹⁰. Это изменение смысла всей профессионально-педагогической деятельности (рабочая мотивация) на основе ценностного отношения к личности школьника, предполагающего диагностическое сопровождение его безопасного личностного развития. Несомненно, процесс смыслостроительства реализуется только благодаря реальной педагогической деятельности, когда перед обучающимся возникает определенно ситуация выбора: либо действовать традиционно и не представлять, «как слово наше отзовется», то есть не иметь представления о том, каков будет результат педагогических воздействий; либо осуществлять педагогический процесс на основе глубокого и квалифицированного анализа причин педагогических трудностей и проблем ребенка на диагностической основе и принимать компетентные решения.

⁶ См.: Леонтьев Д. А. Психология смысла ...

⁷ См.: Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Решение диагностических задач ...

⁸ См.: Леонтьев Д. А. Психология смысла ...

⁹ См.: Еремкина О. В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Рязань, 2009. 367 с.

¹⁰ См.: Леонтьев Д. А. Психология смысла ...

Мы связываем этап смыслостроительства в формировании научно-исследовательских умений студентов с совмещением педагогической деятельности с обучением в магистратуре, так как осмысление субъектом тех или иных сторон действительности проверяется только его деятельностью, практикой. Смыслостроительство — особое движение сознания и особая внутренняя деятельность по соизмерению, соподчинению и упорядочиванию отношений субъекта с миром, в том числе путем творческой перестройки прежних связей (А. Н. Леонтьев, В. В. Столин, Ф. Е. Василюк).

Магистранты под руководством научного руководителя проводят полноценное научное исследование, которое чаще всего строится на основе экспериментальной работы, осуществляемой непосредственно на своем рабочем месте и в процессе профессионально-педагогической деятельности. Большинство магистрантов совмещают учебу в магистратуре с работой в различных учебных заведениях, например школах, колледжах и вузах, системе дополнительного образования.

Основным показателем сформированности научно-исследовательской культуры студентов по-прежнему является уровень успешности решения проблемных педагогических задач, только их круг расширяется. Научные проблемы, преодолеваемые студентами в рамках написания магистерской диссертации, затрагивают обычно две плоскости или выполняются чаще всего на двух уровнях одновременно. Все педагогические проблемы любого вида образовательных учреждений (например, развитие учебной мотивации обучающихся, психодиагностическое сопровождение личности ребенка, профессиональная ориентация студентов колледжа, информационная культура обучающихся вузов и т. д.) связываются с возможностями и психолого-педагогическими условиями формирования готовности будущего педагога к решению данных проблем. Это, на наш взгляд, в определенной степени способствует более интенсивному развитию научно-исследовательских умений магистрантов. В большинстве случаев экспериментальная работа студентов осуществляется и на своем рабочем месте (направлена на поиск путей решения детских проблем или проблем студентов), и в вузе, когда проводится формирующий эксперимент по формированию готовности будущих педагогов к решению исследуемых проблем.

В рамках выполнения работы по осуществлению научного исследования и написания квалификационной магистерской диссертации студенты осуществляют экспериментальную работу, реализуемую в рамках педагогического или психолого-педагогического эксперимента. Прежде всего они осваивают методологические понятия, сущность исследовательской деятельности, при этом используют ряд инновационных приемов и технологий.

Следует подчеркнуть, что мы уделяем особое внимание следующей важнейшей характеристике педагогического эксперимента — выбору валидных и надежных методов психодиагностики для измерения состояний исследуемого предмета до и после эксперимента. Этому способствуют изучение психодиагностики в учебном процессе магистратуры и в определенной степени психодиагностическое сопровождение профессионального становления будущего магистра, результаты которого становятся достоянием студентов, а знание своих особенностей способствует созданию индивидуальных программ личностного и профессионального развития.

Как известно, психолого-педагогический эксперимент имеет несколько важнейших характеристик. Одной из них является четкая формулировка проблемы, целей и задач исследования, проверяемых гипотез. В связи с этим одним из приемов выявления логической взаимосвязи основных методологических категорий исследования является установление горизонтальных логических связей компонентов проблемы, гипотезы, задач и предполагаемых итогов исследования, то есть основных положений, выносимых на защиту. Такой прием позволяет осуществить проверку состоятельности научного исследования благодаря строгой структуре основных его базовых компонентов. Студентам на первых порах кажется сложным процесс такого анализа, но наглядный показ примеров, поэтапное освоение сущности методологических понятий на примере других исследований, выпускных работ магистров позволяют достичь положительных результатов. Выполнение данного способа проверки логичности исследования является обязательным для каждого студента при разработке своего плана-проспекта магистерской диссертации. В дальнейшем усвоение такого способа анализа логичности педагогического исследования позволяет студентам отслеживать цельность, обоснованность и надежность методологических характеристик своего исследования. Эта технология была заимствована из опыта анализа и оценки логики научных исследований, осуществляемых Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации (ВАК РФ).

Другим важнейшим шагом на пути развития научно-исследовательской культуры студентов является выявление критериев и показателей, на основе которых осуществляется подбор диагностических методик и благодаря которым можно установить динамику в развитии исследуемого качества и сделать вывод о том, насколько успешно прошел формирующий этап эксперимента и подтвердились ли гипотезы исследования. Обучение начинается с примеров, показа, как осуществляется процесс выявления сущностных признаков формируемого явления. Студенты учатся проводить мысленный эксперимент, выделять компонентный состав предмета своего исследования, научную характеристику исследуемой педагогической категории, что позволяет им сформулировать критерии и показатели его сформированности. Именно показатели как конкретное проявление сущности исследуемой категории позволяют не только конкретизировать критерии, но и подобрать диагностический инструментарий для определения уровня сформированности исследуемого явления.

Следующей важной характеристикой педагогического эксперимента является использование непротиворечивой и убедительной логики доказательства того, что эксперимент прошел успешно. В нашей практике подготовки магистрантов возможны два варианта проведения экспериментального исследования. Первый — осуществление психолого-педагогического эксперимента, который предполагает наличие экспериментальной и контрольной группы и строгое отслеживание сформированности критериев и показателей исследуемого явления в данных группах до и после экспериментальной работы. Другой вариант допускает наличие только одной группы, но репрезентативной (представлена большим количеством испытуемых). В любом случае замеры сформированности исследуемого качества осуществляются в соответствии со строго прописанными критериями и показателями.

В силу того что одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является коммуникативный компонент¹¹, мы придаем ему в развитии научно-исследовательской культуры будущего педагога особое значение. Развитые коммуникативные умения молодого ученого, способного устанавливать контакты с детьми, коллегами и своим научным руководителем, позволяют достигать педагогу более высоких результатов в своей профессиональной деятельности и в развитии научно-исследовательской культуры. Исходя из значимости коммуникативной составляющей научно-исследовательской культуры педагога, в рамках психодиагностического сопровождения процесса становления будущего профессионала мы отслеживаем развитие коммуникативной компетентности студентов.

Следует заметить, что в рамках исследований студентов магистратуры (экспериментальная работа по выполнению квалификационной магистерской диссертации) были неоднократно получены данные о развитии коммуникативной компетентности студентов бакалавриата, анализ которых позволил зафиксировать не вполне благополучную ситуацию: примерно треть студентов бакалавриата имели низкий уровень развития коммуникативных умений (использовался тест коммуникативных умений Л. Михельсона, перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха), агрессию как вид доминирующей стратегии психологической защиты (опросник на выявление доминирующей стратегии психологической защиты в общении В. В. Бойко) и низкий уровень эмпатии (экспресс-диагностика эмпатии А. Меграбяна и Н. Эпштейна). Результаты были использованы нами для сравнительного анализа развития коммуникативных умений студентов бакалавриата и магистратуры (табл.).

Таблица 1

Динамика коммуникативной компетентности студентов бакалавриата и магистратуры до и после использования инновационных технологий по развитию профессиональной культуры, в %

Этапы обучения	Показатели коммуникативной культуры					
	Развитые коммуникативные умения		Оптимальная доминирующая стратегия психологической защиты		Нормальный уровень эмпатии	
	до эксперимента (%)	после эксперимента (%)	до эксперимента (%)	после эксперимента (%)	до эксперимента (%)	после эксперимента (%)
Бакалавриат	65	87	62	85	42	69
Магистратура	85	98	78	97	65	78

Уровень развития коммуникативной культуры студентов бакалавриата свидетельствует о необходимости организации специальной работы по стимулированию развития коммуникативной культуры студентов младших курсов. Для реализации данной задачи в практические занятия по «Педагогике» (модуль

¹¹ Q. v.: Orekhova Ye. Y., Grebenkina L. K., Eremkina O. V., Badelina M. V., Sysoev S. M. Training the Future Teacher-Researcher for Professional Activity at Masters Degree Level. Espacios. 2019. Vol. 40, N 29. P. 10 ; Eremkina O. V., Martishina N. V., Eremkin Yu. L. Continuous Development of Professional Culture of Teachers.

«Теория и методика воспитания») был включен педагогический практикум по развитию коммуникативных умений студентов, который в основном реализовывался с помощью педагогических тренингов. В магистратуре коммуникативная культура студентов стимулируется на специальных занятиях по дисциплине «Профессионально-педагогическое общение», на которых широко используются тренинги по общению, деловые игры и включение студентов в практическое решение педагогических проблемных ситуаций, в которых предусмотрены ролевые игры на общение.

Представленные в таблице данные свидетельствуют о позитивной динамике в развитии коммуникативной компетентности студентов бакалавриата и магистратуры. Дополнительные тренинговые занятия по развитию коммуникативных умений как важного компонента научно-исследовательской умений студентов дали положительный результат.

Таким образом, в процессе формирования научно-исследовательской культуры будущих педагогов можно выделить два основных этапа. Первый этап — овладение базисными понятиями педагогики, психологии и психодиагностики студентами младших курсов. Второй этап — приобретение студентами нового смысла педагогических, психологических и психодиагностических знаний при использовании в учебном процессе инновационных образовательных технологий: решения педагогических проблемных психодиагностических задач, анализа педагогических ситуаций, осуществляемых в процессе групповой работы, деловых игр, контекстного обучения, проблемно-поисковых технологий и др. Параллельно процессу смыслообразования в формировании научно-исследовательской культуры студентов существует острая необходимость развития их коммуникативных умений с помощью педагогических тренингов.

Список использованной литературы

1. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. — 2000. — № 6. — С. 26–37.
2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «введение в психологию». — М. : МГУ, 1976. — 150 с.
3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий». — М., 1965. — 51 с.
4. Еремкина О. В. Основные средства формирования психодиагностической культуры будущих учителей // Мир психологии. — 2007. — № 1. — С. 155–163.
5. Еремкина О. В. Пути формирования психодиагностической культуры учителя в системе «школа — педагогический колледж — педагогический вуз» // Известия Российской академии образования. — 2006. — № 2. — С. 72–80.
6. Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя // Педагогика. — 2007. — № 1. — С. 59–66.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 2-е изд., испр. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
8. Eremkina O. V., Martishina N. V., Eremkin Yu. L. Continuous Development of Professional Culture of Teachers // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences / V. Chernyavskaya, H. Kuße (eds). — 2018. — Pp. 1742–1750.
9. Orekhova Ye. Y., Grebenkina L. K., Eremkina O. V., Badelina M. V., Sysoev S. M. Training the Future Teacher-Researcher for Professional Activity at Masters Degree Level // Espacios. — 2019. — Vol. 40, N 29. — P. 10.

Сведения об авторах

Еремкина Ольга Васильевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: o.ermkina@365.rsu.edu.ru (Рязань).

Еремкин Юрий Логинович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: yu.ermkin@365.rsu.edu.ru (Рязань).

O. V. Yermkina, Yu. L. Yermkin

THE DEVELOPMENT OF NOVICE TEACHERS' ACADEMIC AND RESEARCH CULTURE

The article treats the development of students' academic and research culture, which presupposes absorption of basic psychological and pedagogical knowledge. Psychological and pedagogical knowledge is further processed through one's personality to provide a clear appreciation of the necessity of providing psycho-diagnostic support to ensure children's personality development. The article maintains that it is essential to employ innovation technologies: to solve pedagogical psycho-diagnostic tasks, to analyze pedagogical situations, to ensure team work, case study, contextual learning, search methods, etc.

students' academic and research culture; psycho-diagnostic support; innovation technologies; communicative competence

References

1. Anufriev A. F., Kostromina S. N. Practicing Psychologists in the Sphere of Education: Solving Diagnostic Tasks. *Voprosy psihologii* [Psychological Tasks]. 2000, no. 6, pp. 26–37. (In Russian).
2. Gal'perin P. Ja. *Osnovnye rezul'taty issledovanij po probleme "vvedenie v psihologiju"* [Basic Research Results in the Sphere of "Introduction to Psychology"]. Moscow, Moscow University Publ., 1976, 150 p. (In Russian).
3. Gal'perin P. Ja. *Osnovnye rezul'taty issledovanij po probleme "formirovanie umstvennyh dejstvij i ponjatij"* [Basic Research Results in the Sphere of "Formation of Mental Activities and Concepts"]. Moscow, 1965, 51 p. (In Russian).
4. Eremkina O. V. Major Means of Novice Teachers' Psycho-diagnostic Culture Formation. *Mir psihologii* [The World of Psychology]. 2007, no. 1, pp. 155–163. (In Russian).
5. Eremkina O. V. Teachers' Psycho-diagnostic Culture Formation in the System "School – College – Pedagogical University". *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2006, no. 2, p. 72–80. (In Russian).
6. Eremkina O. V. Teachers' Psycho-diagnostic Culture Formation. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2007, no. 1, pp. 59–66. (In Russian).
7. Leont'ev D. A. *Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of Meaning: Nature, Structure, Dynamics of Cognitive Reality]. Moscow, Sense Publ., 2003, 487 p. (In Russian).
8. Eremkina O. V., Martishina N. V., Eremkin Yu. L. Continuous Development of Professional Culture of Teachers. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Chernyavskaya V., Kuße H. (eds). 2018, pp. 1742–1750.
9. Orekhova Ye. , Grebenkina L. K., Eremkina O. V., Badelina M. V., Sysoev S. M. Training the Future Teacher-Researcher for Professional Activity at Masters Degree Level. *Espacios*. 2019, vol. 40, no. 29, p. 10.

Information about the authors

Yeremkina Olga Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Pedagogy and Management Education, Associate Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Management Education at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: o.eremkina@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Yeremkin Yury Loginovich — Candidate of Pedagogy, Associate Professor in the Department of General Psychology at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: yu.eremkin@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 20.01.2020.

Received 20.01.2020.

УДК 159.9:331.108.4:378

О. В. Люсова, Л. Е. Солянкина

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ
КАРЬЕРНЫХ СТРАТЕГИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ
НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматриваются условия и факторы реализации системного видения психологической поддержки формирования карьерных стратегий современной молодежи. На основе результатов исследования авторы резюмируют, что выбор студентами карьерных стратегий на этапе профессионального обучения позволит не только определить соответствие своего уровня профессиональным требованиям, предъявляемым профессией, но и избежать в будущем эффекта «блокады» взаимодействия в системе «среда — субъект». Отмечается, что обучающиеся нуждаются в психологической поддержке, проводимой специалистом — коучем — во время формирования карьерного планирования и включающей в себя разработку и реализацию комплексных консалтинговых развивающих программ. В результате проведенной работы была разработана и апробирована развивающая программа «Я в карьере». Теоретической основой программы выступили научные взгляды М. Вишняковой, Н. С. Пряжниковой. В статье дается сущностная характеристика программы «Я в карьере», цель, задачи, содержание и результаты апробации. Консалтинговая работа со студентами по данной программе сводится к обсуждению результатов проведенной диагностики, конкретным запросам студента в связи с его проблемами формирования эффективных индивидуальных карьерных стратегий. Обращается внимание ученых, психологов, занимающихся данной проблемой на то, что для эффективности формирования карьерных стратегий, способствующих мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов, необходимо проводить длительные курсы в форме тренингов на добровольной основе.

карьерные стратегии; профессиональное обучение; карьера; профессиональное самоопределение; целеполагание; ценности

Введение. Консалтинг формирования карьеры современными молодыми людьми в период профессионального обучения и начала профессиональной жизни является процессом консультирования, обучения, сопровождающего руководства, выработкой новых форм поведения, направленных на построение карьеры

и саморазвитие в профессиональной среде¹. В связи с этим построение будущими специалистами своей карьеры уже в период вузовской подготовки позволит им не только определить соответствие своего уровня профессиональным требованиям, предъявляемым профессией, наметить для себя перспективы карьерного роста, но и избежать эффекта «блокады» взаимодействия в системе «среда — субъект», вызываемого несоответствием готовности обучаемого требованиям профессии².

Целью нашего исследования явилась разработка программы формирования эффективных карьерных стратегий обучающихся. В качестве **гипотезы** выступило предположение о том, что формирование эффективной карьерной стратегии обучающихся возможно при условии достаточной информированности о закономерностях и психологических основах ее построения (когнитивный компонент); обучения приемам саморегуляции в трудных жизненных и профессиональных ситуациях, эффективным и индивидуальным моделям целеполагания (операциональный компонент); расширения поведенческого репертуара в ситуациях профессиональной деятельности (поведенческий компонент); осознания роли карьеры в иерархии собственных ценностей (ценностный компонент).

Само понятие карьеры активно исследуется в сфере психологической науки. Как отмечают Я. В. Дидковская и М. В. Певная, стратегия построения профессиональной карьеры включена в цепь «жизненная стратегия — профессиональная стратегия — стратегия профессиональной карьеры» и находится на пересечении трех важных жизненных сфер личности: профессиональной, социальной и личностно-семейной³.

Осуществление психологической поддержки обучающихся во время формирования эффективного карьерного планирования включает в себя разработку и реализацию комплексных консалтинговых развивающих программ, которые опираются на инновационные психолого-педагогические методы, условия и факторы построения карьеры. Для построения карьеры, карьерных ориентаций и мобильности этого процесса необходимо вводить интерактивные методы и технологии, что приведет к повышению уровня учебно-профессиональной мотивации обучающихся и изменит содержание мотивов, а также будет способствовать формированию метапредметных компетенций⁴.

¹ См.: Lyusova O. V., Solyankina L. Ye., Mazur E. Yu. Psychological Features of Career Strategies of the Youth in Russian Province // RevistaEspacios. 2018. Vol. 39, N 25. P. 20 ; Lyusova O. V., Seredintseva A. S., Glukhova E. M. Social and psychological features of career strategies mobility of the college students // IOP Conference Series : Materials Science and Engineering. 2019. Pp. 12–109.

² См.: Джанерьян С. Т. Карьерные стратегии студентов вуза: виртуальность и реальность (пленарный доклад) // Всероссийская научно-практическая конференция личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. 2016. № 4. С. 247–252 ; Солянкина Л. Е. Психолого-организационные механизмы, обеспечивающие карьерную готовность выпускника вуза // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 4. С. 259–262.

³ См.: Дидковская Я. В., Певная М. В. Динамика стратегий профессиональной карьеры выпускников вузов от кризиса до кризиса // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Социология». 2010. № 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-strategiy-professionalnoy-kariery-vypusknikov-vuzov-ot-krizisa-do-krizisa> (дата обращения: 06.11.2018).

⁴ См.: Ефремкина И. Н. Исследование динамики карьерных ориентаций, учебной мотивации, их взаимосвязи у студентов-бакалавров как условия формирования готовности к профессиональной мобильности // Перспективы науки и образования. 2018. № 2 (32). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-dinamiki-kariernyh-orientatsiy-uchebnoy-motivatsii-ih-vzaimosvyazi-u-studentov-bakalavrov-kak-usloviya-formirovaniya> (дата обращения: 06.11.2018).

Консалтинговая работа со студентами, проводимая специалистом-коучем в сфере социальной психологии, связана в основном с обсуждением результатов проведенной диагностики, конкретным запросом студента в связи с проблемами формирования эффективных индивидуальных карьерных стратегий. Комплексная работа по построению карьеры молодого человека требует составления программы, имеющей сквозную логику. Эта задача рассматривается в данной статье.

На основе эмпирического исследования особенностей карьерных стратегий студентов на этапе получения образования в преддверии начала профессиональной деятельности была составлена программа «Я в карьере», в которой большое внимание было уделено дифференциальному подходу к проблеме построения карьеры будущими специалистами.

Консалтинговая программа включает такие формы работы, как индивидуальные консультации, групповые консультации и информирование по темам карьерного продвижения, участие в групповой тренинговой работе⁵.

На групповых консультациях обсуждались следующие темы: «Карьера в современном мире», «Как тебе, когда все только началось» (проблемы адаптации), «Психогигиена. Что делать, чтобы делать хорошо», «Алгоритм победителя», «Тайм-менеджмент для молодых». Организовывалось интерактивное обсуждение этих тем студентами в процессе дискуссии, дебатов, диалога, обсуждения кейсов, визуально-картографического метода, интеллект-карт. Применение названных методов позволило обучающимся интериоризировать и осмыслить материал, включенный в инпуты. В целом такая работа проводилась на протяжении трех месяцев, кроме того трудности конкретного человека обсуждались на индивидуальных консультациях.

Одновременно с групповой информационной работой по темам были проведены тренинговые занятия со студентами «Я в карьере». Включение в тренинговую работу проводилось по желанию обучающихся. На их решение повлияли консультации, в ходе которых обсуждались индивидуальные результаты диагностики особенностей карьерных стратегий и участие в групповых обсуждениях вышеназванных тем.

Студенты также могли воспользоваться и личным консалтингом, чтобы скорректировать свои поведенческие и когнитивные установки, обсудить задачи в построении собственной карьеры, рассмотреть конкретные случаи, получить поддержку.

Таким образом, нами была проведена работа по предложенной программе, которая включала в себя следующие формы консалтинга:

– групповой, который включает информацию, связанную с определением понятия и сути карьеры, важности ее построения в современном мире, функций карьеры в жизнедеятельности человека, типов построения карьеры, личностных качеств и компетенций, важных для продвижения в профессиональной деятельности и карьерной гибкости;

– участие в групповой тренинговой программе «Я в карьере», заключающейся в осознании своих личностных и профессиональных качеств и способностей, необходимых и важных для построения эффективной карьеры, своего типа карьерного планирования, роли своей карьеры в структуре иерархии ценностей,

⁵ См.: Люсова О. В., Стрючкова Т. В. Социально-психологические особенности карьерных стратегий провинциальной молодежи // Мировые цивилизации. 2017. Т. 2, № 2. С. 3.

часто встречающихся паттернов поведения в профессиональной деятельности, особенностей собственного целеполагания, поведения в трудных профессиональных и жизненных ситуациях;

– индивидуальный (по эффективному планированию карьеры).

Методы. В качестве методов оценивания эффективности предложенной программы выступили эмпирические методы: методика «Якоря карьеры Э. Шейна», методика цветowych метафор Л. И. Соломина и разработанная нами анкета. В качестве испытуемых выступили обучающиеся первого и последнего (четвертый) курсов подразделения среднего профессионального образования Волжского филиала ФГАОУ ВО «Волжский государственный университет» в количестве 42 человека, из которых 22 девушки и 15 юношей в возрасте от 15 до 20 лет.

По данным проведенного нами исследования⁶, около 25 % молодых людей, получающих профессиональное образование, низко оценивают свои профессиональные и личностные компетенции. Они не обращают должного внимания на возрастную и индивидуальную специфику своего развития, что может повлиять на профессиональную самооценку, умение оценивать адекватно свои качества. Это неминуемо приводит к снижению продуктивности профессиональной деятельности и длительной адаптации на рабочем месте и, как следствие, может формировать общую субъективную неудовлетворенность собственной жизнью. Юноши и девушки на этом сложном этапе вхождения во взрослую ответственную жизнь и профессиональную деятельность нуждаются в поддержке, управляющем руководстве, одобрении, дискурсивном обсуждении своих учебно-профессиональных действий, способов управления событиями своей жизни и саморегуляции, контроле временных ресурсов и т. д.

Отметим, что психологи и педагоги учебных заведений ведут профориентационный консалтинг, оказывая юношам и девушкам помощь в самоопределении и реализации в профессиональной сфере. Данная работа проводится на эпизодических индивидуальных консультациях и групповых лекциях.

Вместе с тем ограниченность временных ресурсов работы психологов, трудности в использовании инновационных методов, интерактивных тренинговых элементов в просветительской и развивающей работе с будущими специалистами связаны с получением знаний, но не отработкой умений планирования карьеры. Таким образом, субъектность, авторство собственной профессиональной жизни не реализуется современными молодыми людьми и не формируется в должной мере. Выходом из сложившейся проблемной ситуации является использование достаточно длительной программы обучения построению карьеры в форме тренинговых занятий на добровольной основе, что позволит обучающимся эффективно с учетом своих личностных, возрастных особенностей, профессиональных и метакомпетенций спланировать собственную карьеру, что приведет к изменению содержания учебно-профессиональных мотивов и их побудительной силы. Нами разработана и эффективно используется программа профессионального консалтинга «Я в карьере», теоретической основой которой стали научные взгляды М. Вишняковой⁷, Н. С. Пряжниковой⁸. Она предназначена обучающимся, имеющим трудности в формировании карьерных стратегий.

⁶ См.: Люсова О. В. Социально-психологические особенности карьерных стратегий ... С. 3.

⁷ См.: Вишнякова М. Управление карьерой: стратегический план развития карьеры // Управление персоналом. 2006. № 11. С. 11–21.

⁸ См.: Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М. : Модэк, 2002. 400 с.

Ожидаемая цель составленной программы — формирование эффективных карьерных стратегий обучающихся. На основании сформулированной цели были выделены следующие задачи программы:

- сформировать карьерные стратегии и таким образом содействовать профессиональному самоопределению обучающихся;
- дать информацию о закономерностях и психологических основах построения карьеры;
- обучить приемам саморегуляции в трудных жизненных ситуациях;
- расширить репертуар поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности;
- включить карьеру в иерархию своих ценностей;
- рассмотреть собственные модели целеполагания относительно карьеры по критерию «эффективность — неэффективность».

Ожидаемые результаты. Студенты осознают свои особенности в формировании карьерных стратегий, узнают о закономерностях формирования и особенностях своих субъективных карьерных стратегий; смогут выработать новые навыки эффективного целеполагания в сфере профессий; изучат приемы саморегуляции; станут более рефлексивными; научатся находить в себе сильные профессиональные стороны, поймут важность самодисциплины, что приведет к построению эффективной карьерной стратегии.

Периодичность реализации программы — два раза в месяц. Каждое занятие (всего 15) рассчитано на 1,5–3 часа. В группу могут входить от 10 до 15 человек.

Содержание программы. У программы имеется три этапа: подготовительный, основной, итоговый.

На *подготовительном этапе* проводится анализ имеющейся информации об участниках группы по результатам психодиагностического обследования. Программа предполагает свободный набор участников. В это же время проводятся индивидуальные консультации с обучающимися по результатам диагностики с целью выявления мотивации участия в группе.

Основной этап включает в себя проведение занятий со студентами и предполагает обучение различным видам взаимодействия. Работа проводится по нескольким направлениям.

Блок 1. Вводный (ориентировочный).

«Карьера в современном мире» (групповая консультация).

Блок 2. Я в карьере.

«Как тебе, когда все только началось» (групповая консультация); «Психогигиена. Что делать, чтобы делать хорошо» (групповая консультация); «Алгоритм победителя» (групповая консультация); «Тайм-менеджмент для молодых» (групповая консультация); «Профессиональное целеполагание» (групповая консультация).

Блок 3. Развивающие занятия.

Психологическая игра «Человек — судьба — черт?» (карточная профориентационная игра Н. С. Пряжникова); «Пан или пропал» (арт-терапия, метафорические карты); «Выбор профессии» (арт-терапия, метафорические карты); «Мое предназначение» (арт-терапия, метафорические карты); «Мастер Моноле» (арт-терапия, метафорические карты); «Путь к гармонии или 4 цели человеческой жизни» (арт-терапия, метафорические карты); «Чего я хочу? Какой бизнес мне стоит открыть?» (арт-терапия, метафорические карты); «Или-или» и «Тудема — сюдема» (карточные профориентационные игры Н. С. Пряжникова).

На заключительном этапе проводится анализ работы по программе, итоговая диагностика, а также групповая и индивидуальная консультации по ее результатам.

Программа включает в себя систему логически выстроенных занятий в форме индивидуального и группового консалтинга (по запросу участников и по результатам проведенной психодиагностики), семинаров с использованием тренинговых элементов по развитию рефлексии, формированию навыков саморегуляции, тайм-менеджменту в профессиональной деятельности. Используются следующие методы: инпуты (короткие информационные сообщения с целью введения в проблемную область); индивидуальные и групповые активизирующие карточные игры Л. И. Пряжникова⁹, с помощью которых происходит осознание своих ценностей, мотивов, их иерархии, что позволяет решить важную жизненную задачу, принять ответственность за решение и рассмотреть, предвидеть последствия своего выбора. В качестве интерактивных и инновационных развивающих методов используются арт-терапевтические техники и приемы, но чаще — метафорические ассоциативные карты и методы работы с ними¹⁰. Метафорические ассоциативные карты хороши тем, что, используя механизм проекции, позволяют в кратчайший срок осознать некоторые аспекты личности, особенности характера, мировосприятия, сложившиеся стереотипы поведения, реагирования, а также лучше выявляют препятствия (внешние и внутренние) и ресурсы для достижения той или иной цели.

Технологии работы:

– мини-лекции (инпуты), которые позволяют информировать участников о сущности понятия карьеры, ее видах, карьерных предпочтениях, стратегиях карьерного развития;

– групповые дискуссии, повышающие психологическую грамотность обучающихся, общую способность выстраивать свою карьеру, осознавать и способствовать развитию соответствующих способностей;

– ролевые и интерактивные игры на развитие и отработку необходимых навыков общения, саморегуляции, поведения в конфликтных ситуациях;

– психотерапевтические упражнения (арт-терапия и т. п.), а также на саморегуляцию и самопределение, которые помогают обучающимся научиться управлять собственным эмоциональным состоянием и временем.

Структурный состав тренингового занятия включает в себя ряд классических элементов.

I. Предварительный этап.

1. Приветствие и разминочные упражнения, цель которых активизировать настрой группы на работу, выровнять эмоциональное состояние участников, создать атмосферу доверия, повысить общий тонус.

2. Знакомство с правилами работы в групповом формате, которые предлагаются и обсуждаются на первом занятии и всегда актуализируются в начале каждого последующего.

3. Обсуждение результатов, мыслей, чувств после предыдущего занятия.

⁹ См.: Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения.

¹⁰ См.: Люсова О. В. Субъективное благополучие в контексте жизнедеятельности российской семьи // LogosetPraxis. 2017. Т. 16, № 4. С. 97–104.

4. Сбор ожиданий, цель которого — уточнить предполагаемые задачи каждого члена группы, осознать неясные цели, сформулировать понятные, которые могут стать векторами обсуждения практических упражнений.

II. Основной этап.

1. Мини-лекции, информирование.

2. Тренинговый блок, задачей которого является формирование умений эффективного карьерного планирования, развитие рефлексии.

III. Заключительный этап (рефлексия занятия, анализ изменения настроения участников, обсуждение возможного домашнего задания).

Результаты и их обсуждение. Результаты контрольно-оценивающего этапа исследования позволили говорить об эффективности проведенной программы формирования карьерных стратегий. Были констатированы изменения в содержании карьерных стратегий обучающихся после прохождения предложенной нами программы формирования карьерных стратегий. Понимая суть карьеры, студенты осознали ее роль в иерархии ценностей. При планировании карьеры они стали опираться на такие ценности, как стабильность работы, гуманизм, интеграция стилей жизни (некий гармоничный баланс), материальный успех и личностный рост. Среди важных качеств, необходимых для успешной карьеры, обучающиеся называли целеустремленность, ответственность, коммуникабельность, карьерную мобильность, которая выражается в возможности выполнять любую работу в случае ее потери.

Заключение. Опираясь на результаты исследования, отметим, что развивающая программа «Я в карьере» имеет большую значимость, поскольку обеспечивает успешность процесса формирования карьерных стратегий у обучающихся, испытывающих трудности с профессиональным самоопределением, а также повышает мотивацию студентов к освоению специальности, что, с одной стороны, значительно снижает «отсев» студентов из учебного заведения, а с другой стороны, уменьшает затраты на подготовку специалистов. Предпринятая попытка разработки, апробации и обоснования программы формирования эффективных карьерных стратегий современной молодежи позволила уточнить факторы, влияющие на появление этих стратегий, к которым можно отнести когнитивный, ценностный, эмоционально-волевой и операциональный компоненты.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Вишнякова М. Управление карьерой: стратегический план развития карьеры // Управление персоналом. — 2006. — № 11. — С. 11–21.

2. Джанерьян С. Т. Карьерные стратегии студентов вуза: виртуальность и реальность (пленарный доклад) // Всероссийская научно-практическая конференция личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. — 2016. — № 4. — С. 247–252.

3. Дидковская Я. В., Певная М. В. Динамика стратегий профессиональной карьеры выпускников вузов от кризиса до кризиса // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Социология». — 2010. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-strategiy-professionalnoy-kariery-vypusknikov-vuzov-ot-krizisa-do-krizisa> (дата обращения: 06.11.2018).

4. Ефремкина И. Н. Исследование динамики карьерных ориентаций, учебной мотивации, их взаимосвязи у студентов-бакалавров как условия формирования готовности к профессиональной мобильности // Перспективы науки и образования. — 2018. — № 2 (32). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-dinamiki-kariernyh-orientatsiy-uchebnoy-motivatsii-ih-vzaimosvyazi-u-studentov-bakalavrov-kak-usloviya-formirovaniya> (дата обращения: 06.11.2018).

5. Люсова О. В., Стрючкова Т. В. Социально-психологические особенности карьерных стратегий провинциальной молодежи // Мировые цивилизации. — 2017. — Т. 2, № 2. — С. 3.

6. Люсова О. В. Субъективное благополучие в контексте жизнедеятельности российской семьи // LogosetPraxis. — 2017. — Т. 16, № 4. — С. 97–104.

7. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. — М. : Модэк, 2002. — 400 с.

8. Солянкина Л. Е. Психолого-организационные механизмы, обеспечивающие карьерную готовность выпускника вуза // Вестник Московского университета МВД России. — 2017. — № 4. — С. 259–262.

9. Lyusova O. V., Solyankina L. Ye., Mazur, E. Yu. Psychological Features of Career Strategies of the Youth in Russian Province // RevistaEspacios. — 2018. — Vol. 39, N 25. — P. 20.

10. Lyusova O. V., Seredintseva A. S., Glukhova E. M. Social and psychological features of career strategies mobility of the college students // IOP Conference Series : Materials Science and Engineering. — 2019. — Pp. 12–109.

Сведения об авторах

Люсова Оксана Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия физической культуры». E-mail: oхu180171@mail.ru (г. Волжский, Волгоградская обл.).

Солянкина Людмила Егоровна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций». E-mail: 190655s@mail.ru (г. Волгоград).

O. V. Lyusova, L. Ye. Solyankina

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CAREER DEVELOPMENT IN MODERN ADOLESCENTS AT THE STAGE OF VOCATIONAL EDUCATION

The article focuses on psychological support for career development in modern adolescents. The authors of the research conclude that students' choice of career strategies at the stage of vocational development enables students to ensure that their competencies and skills match the required qualifications and abilities, which will prevent further disappointment and ensure fruitful subject – environment interaction. The authors underline that at the stage of career planning, students require special psychological support and guidelines. The authors have elaborated and tested a career development program called “On my Career Path”. The career development program is based on ideas and hypotheses proposed by M. Vishnyakova and N. S. Pryazhnikov. The article characterizes the program “On my Career Path”, discusses its goals, objectives, its content and test results. The program provides consulting support to students, focuses on the troubleshooting process, considers students' requirements and assesses failures of their individual career development strategies. Addressing scholars and psychologists working on the issue, the authors highlight that to ensure efficient career-oriented education, it is essential that students should have an opportunity to attend long-term career-oriented training courses.

career strategies; vocational education; career; professional self-determination; goal-setting; values

References

1. Vishnjakova M. Career Management: Career Development Strategy. *Upravlenie personalom* [Personnel Management]. 2006, no. 11, pp. 11–21. (In Russian).
2. Dzhaner'jan S. T. University Students' Career Strategies: Virtuality and Reality (a Plenary Session Report). *Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija "Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psihologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, socializacija"* [All-Russian Research Conference "Personality in Culture and Education: Psychological Support, Development, and Socialization"]. 2016, no. 4, pp. 247–252. (In Russian).
3. Didkovskaja Ja. V., Pevnaja M. V. The Dynamics of University Students' Career Strategy: from Crisis to Crisis. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Sociologija"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Sociology series]. 2010, no. 4, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-strategiy-professionalnoy-kariery-vypusknikov-vuzov-ot-krizisa-do-krizisa> (accessed: 06.11.2018). (In Russian).
4. Efremkina I. N. Investigating the Dynamics of Career Orientation and Academic Motivation and their Interaction in Bachelor Students as a Prerequisite for Students' Readiness to Professional Mobility. *Perspektivy nauki i obrazovanija* [Perspectives of Research and Education]. 2018, no. 2 (32), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-dinamiki-kariernyh-orientatsiy-uchebnoy-motivatsii-ih-vzaimosvyazi-u-studentov-bakalavrov-kak-usloviya-formirovaniya> (accessed: 06.11.2018). (In Russian).
5. Ljusova O. V., Strjuchkova T. V. Social and Psychological Peculiarities of Provincial Adolescents' Career Strategies. *Mirovye civilizacii* [World Civilizations]. 2017, vol. 2, no. 2, pp. 3. (In Russian).
6. Ljusova O. V. Subjective Wellbeing in the Context of Russian Families' Life. *LogosetPraxis* [LogosetPraxis], 2017, vol. 16, no. 4, pp. 97–104. (In Russian).
7. Prjzhnikov N. S. *Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredelenija* [Activating Professional and Personal Self-Awareness]. Moscow, Modek Publ., 2002, 400 p. (In Russian).
8. Soljankina L. E. Psychological and Organizational Mechanisms Ensuring University Graduates' Career Readiness. *Vestnik Moskovskogo universiteta Ministerstva vnutrennih del Rossii* [Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2017, no. 4, pp. 259–262. (In Russian).
9. Lyusova O. V., Solyankina L. Ye., Mazur, E. Yu. Psychological Features of Youth Career Strategies in Provincial Russia. *RevistaEspacios*. 2018, vol. 39, no 25, pp. 20.
10. Lyusova O. V., Seredintseva A. S., Glukhova E. M. Social and Psychological Features of Career Mobility Strategies of College Students. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2019, pp. 12–109.

Information about the authors

Lyusova Oksana Valeryevna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Psychology at Volgograd State Academy of Physical Culture. E-mail: oxy180171@mail.ru (Volzhsky, Volgograd Region).

Solyankina Lyudmila Yegorovna — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of Psychology at the Institute of World Civilizations. E-mail: 190655s@mail.ru (Volgograd).

*Поступила в редакцию 05.01.2020.
Received 05.01.2020.*

УДК 355.23

С. А. Молочников, Е. С. Чернявская, Л. П. Костикова

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Качественное образование в военных вузах является залогом высокой обороноспособности нашей страны. В статье рассматриваются важнейшие направления повышения качества профессиональной подготовки курсантов военного вуза. Уделяется особое внимание качественному отбору курсантов, высокому профессионализму профессорско-преподавательского состава, вопросам управления образовательным процессом и мониторингу качества, развитию и совершенствованию образовательной среды военного вуза. Анализируется опыт Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища (РВВДКУ) по повышению качества профессиональной подготовки будущих офицеров-десантников.

профессиональная подготовка; военное образование; качество образования; курсанты военного вуза; образовательная среда

В условиях осложнения современной военно-политической обстановки в мире и в связи с необходимостью обеспечения национальной безопасности страны возрастает роль повышения качества профессионального образования военных специалистов. Инновационное развитие системы подготовки курсантов, профессионального воспитания и обучения является одним из основных направлений реформирования Вооруженных сил Российской Федерации. Подчеркивая важность совершенствования профессиональной подготовки курсантов РВВДКУ, начальник училища генерал-майор А. Н. Рагозин справедливо отмечает: «Сегодня закладывается фундамент, который десятилетиями будет отвечать самым современным требованиям и обеспечивать качественную подготовку офицеров-десантников»¹.

Главной задачей совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров является обеспечение адекватной современным политическим и военным угрозам качественной системы военного образования. Инновационный уровень, новейшие технологии, высокий профессионализм и педагогическая культура военных кадров, отвечающие современным реалиям, должны стать важнейшими характеристиками современной педагогической системы военного вуза. Система контроля качества образования в вузе является важным элементом всей профессиональной подготовки будущих военных специалистов.

Безусловно, качество военного образования является многокомпонентным понятием, в которое включается качество курсантов, качество профессорско-преподавательского состава, качество управления вузом и качество образовательной среды военного вуза. Все компоненты неразрывным образом взаимосвязаны и в своем единстве обеспечивают высокий уровень профессиональной подготовки военных специалистов-десантников.

¹ Рагозин А. Н. Наш выпускник — военный специалист будущего! // Вестник военного образования. 2018. № 6 (15). С. 23.

Качество подготовки курсантов в значительной мере определяется высоким конкурсом и грамотным отбором, которые определяют уровень образованности и физического развития абитуриентов, их внутреннюю мотивацию, ценностные ориентации, нравственные, гражданские и интеллектуальные качества, коммуникативные и организаторские способности. Правильно подготовленные к обучению в военном вузе, курсанты показывают высокие результаты в боевой и строевой подготовке, активно участвуют в научно-исследовательской деятельности, стремятся к творческой самореализации и самосовершенствованию.

Еще более тщательный отбор осуществляется при приеме в адъюнктуру, поскольку обучающиеся там по завершении обучения становятся преподавателями вуза. Преимущественным правом при зачислении пользуются кандидаты, имеющие опубликованные научные работы, большой опыт службы на офицерских должностях, диплом с отличием о высшем образовании, а также занимающие более высокие воинские должности. Важными требованиями к поступающим являются уровень физической подготовленности и состояние здоровья, необходимые для службы в ВДВ. Уровень профессионально-психологической пригодности определяется по таким параметрам, как интеллектуальные особенности, личностные качества, уровень военно-профессиональной мотивации, скоростные характеристики мыслительных процессов, социологические качества, особенности мышления. Только лучшие кандидаты рекомендуются к зачислению в адъюнктуру.

Реализуемые позитивные преобразования в системе военного образования выражаются в качественной разработке и внедрении квалификационных требований к выпускникам военного вуза, в переходе на новые учебные планы и программы в соответствии с ФГОС ВО 3++. Важную роль играет качественное изучение дисциплин, направленных на формирование общекультурных, профессиональных и военно-профессиональных компетенций. Прохождение практик в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности, выполнение поставленных задач, обеспечение действий войск в различных условиях — все это обеспечивает качественные параметры профессиональной подготовки будущих офицеров-десантников: «Главной задачей сегодня является переход от массового обучения к подготовке “штучного” специалиста»².

Качество профессорско-преподавательского состава военного вуза обеспечивается конкурсным отбором претендентов на замещение вакантных должностей. Помимо профессионализма в предметной области, значительное внимание уделяется общей культуре, педагогическому мастерству, стрессоустойчивости, порядочности, творческому отношению к педагогической деятельности, а также научной деятельности и публикационной активности. Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации в РВВДКУ осуществляется в условиях собственной адъюнктуры.

Повышение квалификации профессорско-педагогического состава является неотъемлемым звеном всей системы качественного преподавания в военном вузе. Ежегодно проводимые научно-методические сборы позволяют обсуждать вопросы совершенствования методики проведения занятий, контроля образовательной деятельности, использования инновационных технологий в профессиональной

² Макеев Д. В., Цыбизов Е. И., Новиков А. В. Анализ современных аспектов и тенденций подготовки специалистов в военной области // Научный резерв. 2018. № 3 (3). С. 114.

подготовке курсантов. Рассмотрение вопросов повседневной деятельности войск, ведения боевых действий в ходе региональных конфликтов и контртеррористических операций, беседы с командирами частей и военными преподавателями убеждают в том, что от уровня качественной профессиональной подготовки зависит успех деятельности офицеров-выпускников при выполнении ими военно-профессиональных задач в частях и подразделениях.

Подчеркнем, что в профессиональной подготовке будущих офицеров-десантников уделяется большое внимание развитию навыков аналитического и критического мышления, которые важны для принятия правильного командирского решения³, умений эффективно действовать в неожиданных нестандартных ситуациях⁴. Важное значение имеет развитие и совершенствование навыков взаимодействия, совместный поиск оптимальных путей решения актуальных профессиональных задач, презентация и обсуждение полученных результатов исследования, организация конструктивного взаимодействия между офицерами и солдатами и поощрения к дальнейшей деятельности⁵.

Качество управления военным вузом определяет грамотная формулировка целей и постановка конкретных задач обучения, воспитания, развития военных специалистов, контроль содержания образовательных программ, методических разработок, фондов оценочных средств. Использование мониторинговых технологий для оценки результатов обучения и деятельности преподавателей, проведение открытых занятий и конкурсов преподавательского мастерства значительно повышают мотивацию преподавательского состава к творческому росту и совершенствованию образовательного процесса: «Для того чтобы в ходе управления качеством образовательного процесса управленческие решения были достаточно объективными и обоснованными, необходимо иметь систему оценки деятельности педагогических кадров в сфере образования со всеми ее характеризующими признаками»⁶.

Мониторинг контроля качества, проводимый в вузе на регулярной основе, направлен на анализ практической деятельности профессорско-преподавательского состава вуза по обучению и воспитанию курсантов, подготовке адъюнктов. Значительная роль в образовательном процессе вуза отводится кафедрам, которые выполняют не только образовательную функцию, но и ведут большую инновационную и научно-исследовательскую работу. Инновационной составляющей, несомненно, принадлежит решающая роль в развитии интеллектуального потенциала современной образовательной организации, в том числе военного вуза⁷.

³ Q. v.: Kostikova L. P., Cherniavskaya E. S., Balakhovskaya Y. I., Zakharchenko O. V. Analytical and critical thinking skills of cadets and post-graduate students // 19th PCSF Professional Culture of the Specialist of the Future. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2019. Vol. 7. Pp. 145–152.

⁴ Q. v.: Oreshkin N. B., Shlykov Yu. N., Shevchenko B. A., Kostikova L. P., Belogurov A. Yu. Tolerance of Ambiguity of Cadets in the Military School // Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society. 2019. Vol. 310. Pp. 837–841.

⁵ Q. v.: Stepanov E. V., Andreev M. V., Gavzov V. V., Novikov S. V., Kostikova L. P. Cooperation Skills in Professional Activity of the Military // Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society. 2019. Vol. 310. Pp. 487–491.

⁶ Бовшовский С. З., Пархоменко А. В. Универсальная методика рейтинговой оценки деятельности преподавателей военного вуза // Научный резерв. 2018. № 4 (4). С. 77.

⁷ См.: Ковляшкин В. П. Инновационное измерение педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования // Научный резерв. 2018. № 3 (3). С. 98–102.

Качество образовательной среды военного вуза, которое определяется различными параметрами, также важно при решении вопроса высокого уровня профессиональной подготовки.

Во-первых, цифровизация образовательной среды обеспечивается внутренней локальной сетью, предоставляющей широкие информационные возможности для обучающихся. В настоящее время рассматривается использование новых дистанционных технологий обучения. Однако нельзя забывать, что цифровые технологии являются лишь одним из инструментов реализации учебного процесса, главным же остается преподаватель, который обеспечивает качественное преподавание учебной дисциплины и ее постоянное обновление.

Во-вторых, научный и инновационный потенциал образовательной среды вуза в значительной мере обеспечивает свой собственный диссертационный совет по защитах кандидатских и докторских диссертаций, который способствует постоянному росту научно-педагогических кадров. Успешное участие РВВДКУ в различных выставках инноваций, организация собственных площадок свидетельствуют о высоком творческом потенциале вуза. Так, например, на выставке «Армия-2019» был представлен автоматизированный динамический тренажер парашютиста-десантника с элементами виртуальной реальности «Кудесник», продемонстрированы высокотехнологичные разработки с элементами искусственного интеллекта в сфере робототехники, средства выживания в экстремальных условиях Арктики и др.

В-третьих, необходимо материально-техническое обеспечение учебного процесса. В РВВДКУ происходит постоянная модернизация учебной материальной базы: ведутся разработки, совершенствуются технологии, используются различные тренажеры и инновационные устройства, аэродинамическая труба, глубоководный бассейн и т. п. Наличие современной материально-технической базы позволяет проводить масштабные тактико-специальные учения, оперативные сборы руководящего состава ВДВ и т. д.

Важным фактором образовательной среды военного вуза является организация образовательного процесса и практик: составление удобного расписания, проведение практических занятий и учебных выездов, организация полевых учений и смотров, взаимодействие с армейскими структурами различного уровня. Широкая специализация РВВДКУ требует организации учений в условиях самой различной образовательной среды: в горной местности, природных водоемах, на пересеченной местности, парашютное и беспарашютное десантирование с применением штурмовых вертолетных групп и др.

Организация внеучебной деятельности предполагает создание условий для активного отдыха и культурно-просветительской работы, включая проведение спортивно-массовых и культурно-массовых мероприятий совместно с гражданскими вузами. Неотъемлемой частью образовательной среды вуза являются постоянно обновляемые экспозиции Музея вооружения и военной техники ВДВ. Экспозиция «Истории развития средств десантирования личного состава, специальной и военной техники» была открыта ко дню празднования 100-летия РВВДКУ 13 ноября 2018 года. Представленные экспонаты убеждают зрителей в том, что развитие и совершенствование средств десантирования личного состава, военной и специальной техники очень актуально в современных условиях, поскольку «крылатая пехота» по своей защищенности, огневой мощи и маневренности должна соответствовать требованиям аэротранспортабельности.

Итак, проведенный анализ качества профессиональной подготовки курсантов военного вуза показал, что все компоненты этой сложной системы взаимосвязаны и находятся в постоянном взаимодействии. Улучшение одного из компонентов качества образования влечет за собой улучшение всей системы, и наоборот, ухудшение одного из компонентов снижает уровень профессиональной подготовки во всем вузе. Это справедливо для набора курсантов и адъюнктов, деятельности профессорско-преподавательского состава, системы управления образовательным процессом и образовательной среды военного вуза.

В заключение подчеркнем, что вопросы качества военного образования в ближайшее время не утратят свою актуальность. Сложная международная обстановка вынуждает особенно внимательно подходить к профессиональной подготовке будущих офицеров-десантников, которые смогут обеспечить надежную защиту нашей Родины.

Список использованной литературы

1. Бовшовский С. З., Пархоменко А. В. Универсальная методика рейтинговой оценки деятельности преподавателей военного вуза // Научный резерв. — 2018. — № 4 (4). — С. 77–83.
2. Ковляшкин В. П. Инновационное измерение педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования // Научный резерв. — 2018. — № 3 (3). — С. 98–102.
3. Макеев Д. В., Цыбизов Е. И., Новиков А. В. Анализ современных аспектов и тенденций подготовки специалистов в военной области // Научный резерв. — 2018. — № 3 (3). — С. 108–115.
4. Рагозин А. Н. Наш выпускник — военный специалист будущего! // Вестник военного образования. — 2018. — № 6 (15). — С. 22–28.
5. Kostikova L. P., Cherniavskaya E. S., Balakhovskaya Y. I., Zakharchenko O. V. Analytical and critical thinking skills of cadets and post-graduate students // 19th PCSF Professional Culture of the Specialist of the Future. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. — 2019. — Vol. 7. — Pp. 145–152.
6. Oreshkin N. B., Shlykov Yu. N., Shevchenko B. A., Kostikova L. P., Belogurov A. Yu. Tolerance of Ambiguity of Cadets in the Military School // Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society. — 2019. — Vol. 310. — Pp. 837–841.
7. Stepanov E. V., Andreev M. V., Gavzov V. V., Novikov S. V., Kostikova L. P. Cooperation Skills in Professional Activity of the Military // Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society. — 2019. — Vol. 310. — Pp. 487–491.

Сведения об авторах

Молочников Сергей Александрович — гвардии полковник, заместитель начальника ФГКВООУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова» (РВВДКУ).

Чернявская Елена Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент, начальник кафедры иностранных языков ФГКВООУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова» (РВВДКУ). E-mail: mailblack@mail.ru (Рязань).

Костикова Лидия Петровна — профессор кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»; профессор кафедры иностранных языков ФГКВБОУ ВО «Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова» (РВВДКУ). E-mail: kost@post.rzn.ru (Рязань).

S. A. Molochnikov, E. S. Chernyavskaya, L. P. Kostikova

TO THE ISSUE OF IMPROVING MILITARY STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING

Military students' quality education is a necessary prerequisite for our country's high defensive potential. The article treats major activities aimed at the improvement of military students' professional training. The article underlines that it is essential to secure efficient selection of military students, ensure professional competence of professorial staff, secure efficient management of teaching and learning processes, ensure effective quality management, secure efficient development and improvement of learning environments. The article analyzes the experience of improving the quality of novice parachute regiment officers' professional training at Ryazan Guards Higher Airborne Command School.

professional training; military education; quality education; military students; learning environment

References

1. Bovshovskij S. Z., Parhomenko A. V. Universal Methods of Military University Faculty Rating Assessment. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 4 (4), pp. 77–83. (In Russian).
2. Kovljashkin V. P. Innovative Assessment of Teachers' Work in the Conditions of Russian Education Modernization. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 3 (3), pp. 98–102. (In Russian).
3. Makeev D. V., Cybizov E. I., Novikov A. V. Analyzing Modern Aspects and Tendencies of Military Training. *Nauchnyj rezerv* [Scientific Reserve]. 2018, no. 3 (3), pp. 108–115. (In Russian).
4. Ragozin A. N. Our Graduates are Militaries of the Future. *Vestnik voennogo obrazovanija* [Bulletin of Military Education]. 2018, no. 6 (15), pp. 22–28. (In Russian).
5. Kostikova L. P., Cherniavskaya E. S., Balakhovskaya Y. I., Zakharchenko O. V. Analytical and Critical Thinking Skills of Cadets and Post-graduate Students. 19th PCSF Professional Culture of the Specialist of the Future. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2019, vol. 7, pp. 145–152.
6. Oreshkin N. B., Shlykov Yu. N., Shevchenko B. A., Kostikova L. P., Belogurov A. Yu. Tolerance of Ambiguity of Cadets in the Military School. Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society. 2019, vol. 310, pp. 837–841.
7. Stepanov E. V., Andreev M. V., Gavzov V. V., Novikov S. V., Kostikova L. P. Cooperation Skills in Professional Activity of the Military. Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society. 2019, vol. 310, pp. 487–491.

Information about the authors

Molochnikov Sergey Aleksandrovich — Colonel, Deputy Head of the General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne twice Red Banner Order of Suvorov Command School (RGVVDKU).

Chernyavskaya Elena Sergeevna — Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages at the General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne twice Red Banner Order of Suvorov Command School (RGVVDKU). E-mail: mailblack@mail.ru (Ryazan).

Kostikova Lidia Petrovna — Professor in the Department of Foreign Languages at the General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne twice Red Banner Order of Suvorov Command School (RGVVDKU). E-mail: kost@post.rzn.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 17.01.2020.
Received 17.01.2020.*



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

УДК 159.923.3:796.81

Н. Э. Ленюшкин, Н. А. Фомина, Я. Ю. Безрядин

НАСТОЙЧИВОСТЬ СПОРТСМЕНОВ-ЕДИНОБОРЦЕВ

Статья посвящена актуальной для теоретической и практической психологии проблеме проявления волевых свойств спортсменов, во многом определяющих возможность реализации ими своего потенциала.

Кратко обоснована важность изучения волевой саморегуляции спортсменов, осуществляемой с помощью волевых свойств личности, среди которых особое значение имеет настойчивость, определяющая способность человека мобилизовать свои силы ради длительной борьбы с трудностями, в том числе в спортивной деятельности. Подчеркнуто, что развитие у спортсменов такого волевого качества, как настойчивость, несомненно, будет способствовать достижению ими высоких спортивных результатов и совершенствованию личности в целом.

Обозначен методологический аппарат проведенного авторами эмпирического исследования: объект, в качестве которого выступала волевая сфера личности спортсменов; предмет — особенности настойчивости спортсменов-единоборцев высокой квалификации; задачи, среди которых прежде всего было выявление особенностей проявления и психологической структуры настойчивости спортсменов, а также гипотеза о том, что настойчивость данной группы спортсменов является системным свойством личности, структурная организация которого определяется функциональным единством содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих, обеспечивающих их готовность к реализации настойчивых действий.

Раскрыта суть системно-функционального подхода к анализу свойств личности, в соответствии с которым настойчивость спортсменов рассматривалась как система содержательно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных, рефлексивно-оценочных) составляющих.

Представлены результаты эмпирического исследования вышеназванного свойства личности, позволяющие оценить его сильные и слабые стороны и наметить действенные пути развития и гармонизации в целях повышения результативности спортивной деятельности.

спортсмены-единоборцы; волевая сфера личности; настойчивость; содержательно-смысловой и инструментально-стилевой блоки; особенности и психологическая структура свойства

Актуальность исследования. Деятельность спортсменов в спорте высоких достижений характеризуется высокими напряженностью, темпом и скоростью, так как протекает в достаточно сложных условиях и сопряжена со значительными трудностями, обусловленными интенсивными тренировочными нагрузками на уровне предельных возможностей человеческого организма.

© Ленюшкин Н. Э., Фомина Н. А., Безрядин Я. Ю., 2020

Однако успешное решение задач спортивной деятельности обусловлено не

только высоким уровнем физического развития спортсменов, совершенством их специальных знаний, навыков и умений, но и способностью проявлять их в полной мере в условиях острого дефицита времени, в стрессовом состоянии и экстремальных ситуациях, которая зависит от хорошо развитой волевой саморегуляцией, осуществляемой с помощью волевых свойств личности. В связи с этим к уровню развития волевой сферы спортсменов предъявляются высокие требования¹.

Среди волевых качеств спортсменов особо выделяется настойчивость, которая выполняет функцию регулятора упорной и длительной работы в разных сферах жизни и деятельности², в том числе в спорте, и определяет их способность мобилизовать свои силы ради длительной борьбы с трудностями³ и удерживать стремление к достижению некоторой цели⁴, преодолевая различные препятствия, доводя начатое дело до конца⁵. От уровня развития настойчивости во многом зависит результативность спортивной деятельности и развитие личности спортсмена в целом⁶.

В связи с этим было проведено исследование особенностей настойчивости 204 спортсменов-кикбоксеров высокой квалификации в возрасте от 18 лет до 21 года.

Методология исследования. В качестве объекта исследования выступала волевая сфера личности спортсменов, а предмета — особенности настойчивости спортсменов-кикбоксеров высокой квалификации. Задачи исследования заключались в выявлении особенностей и психологической структуры вышеназванного волевого свойства у спортсменов-кикбоксеров.

Исследование было проведено с позиции системно-функционального подхода, согласно которому свойство личности представляет собой функциональную целостность целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных, динамических, эмоциональных, регулятивных и рефлексивно-оценочных составляющих, обеспечивающих практическую реализацию соответствующего стремления или готовности действовать определенным способом⁷.

Методика исследования. Для изучения настойчивости как системного свойства личности был использован бланковый тест «Настойчивость» А. И. Крупнова.

¹ См.: Соснин А. С. Методы совершенствования психологической подготовленности и специальной работоспособности у борцов самбо и каратэ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1980. 23 с. ; Фомина Н. А., Елисеев А. В. Психологические особенности настойчивости студентов — квалифицированных спортсменов // Человеческий капитал. 2018. № 7 (115). С. 149–158.

² См.: Высоцкий А. И. К развитию настойчивости у подростков // Проблемы психологии воли : материалы IV науч. конф. Рязань, 1974. С. 100–102. ; Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности : моногр. Рязань : Узорочье, 2002. 362 с.

³ См.: Высоцкий А. И. К развитию настойчивости у подростков ...

⁴ См.: Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1. 408 с.

⁵ См.: Новикова И. А., Шляхта Д. А., Баранова С. В. Соотношение индивидуально-типических особенностей настойчивости и свойств темперамента студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». 2013. № 3. С. 22–30. ; Фомина Н. А., Елисеев А. В. Психологические особенности настойчивости студентов — квалифицированных спортсменов // Человеческий капитал. 2018. № 7 (115). С. 149–158.

⁶ Фомина Н. А., Елисеев А. В. Психологические особенности настойчивости студентов — квалифицированных спортсменов // Человеческий капитал. 2018. № 7 (115). С. 149–158.

⁷ См.: Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности: история и современное состояние // Комплексные исследования свойств личности: теория и практика : учеб. пособие. М. : РУДН, 2017. 220 с. ; Крупнов А. И., Новикова И. А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН : коллект. моногр. / науч. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. М. : РУДН, 2014. 512 с.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим особенности настойчивости спортсменов-единоборцев. Количественный анализ полученных эмпирических данных показал, что в содержательно-смысловом блоке настойчивости спортсменов преобладали личностно значимые цели и осмысленность, а в инструментально-стилевом — энергичность, стеничность и интернальность. При этом отсутствовали значимые различия между составляющими внутри мотивационного, продуктивного и рефлексивно-оценочного компонентов (табл. 1).

Таблица 1

Особенности настойчивости спортсменов (n = 204)

Блоки	Компоненты	Составляющие	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Значимость различий /p/
Содержательно-смысловой	Установочно-целевой	Общественно значимые цели	37,4216	-3,409	,001
		Личностно значимые цели	39,8725		
	Мотивационный	Социоцентричность	36,4314	-,542	,588
		Эгоцентричность	36,9412		
	Когнитивный	Осмысленность	37,4608	9,970	,000
		Осведомленность	25,1912		
	Продуктивный	Предметность	38,0980	1,191	,234
		Субъектность	37,0686		
Инструментально-стилевой	Динамический	Энергичность	39,0784	19,677	,000
		Аэнергичность	15,3186		
	Эмоциональный	Стеничность	39,1324	11,347	,000
		Астеничность	24,1765		
	Регуляторный	Интернальность	36,3676	19,204	,000
		Экстернальность	16,0343		
	Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	13,5709	,012	,990
		Эмоционально-личностные трудности	13,1332		

Примечание. Достоверные различия выделены жирным шрифтом.

Данные свидетельствовали о частом проявлении спортсменами настойчивости прежде всего ради достижения эгоистических целей, адекватной самооценке ими собственных возможностей, стеничности эмоциональных переживаний, активной саморегуляции и очень небольшом количестве трудностей в процессе реализации настойчивого поведения. Вместе с тем их стремление к упорному и планомерному достижению намеченной цели в равной степени побуждалось как социоцентрическими желаниями заслужить уважение, утвердиться в коллективе, так и эгоистическими намерениями проявить свои возможности и способности, добиться самостоятельности и независимости. Они высоко оценивали результаты, достигнутые благодаря реализации этого стремления, и в командной, и в индивидуальной работе.

В корреляционной структуре настойчивости спортсменов было обнаружено 93 статистически значимые связи, среди которых 28 — между переменными внутри содержательно-смыслового, 23 — инструментально-стилевого блоков и 42 — между составляющими различных аспектов данного свойства.

Тесные связи между всеми составляющими содержательно-смыслового блока их настойчивости указывали на взаимообусловленность, некоторую противоречивость и значимость (табл. 2).

Таблица 2

Корреляции содержательно-смысловых составляющих
настойчивости спортсменов (n = 204)

Компоненты	Составляющие	Общественно значимые цели	Личностно значимые цели	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность
Установочно-целевой	Общественно значимые цели	1,000	,484**	,465**	,408**	,368**	,518**	,330**	,306**
	Личностно значимые цели		1,000	,502**	,573**	,684**	,051	,506**	,622**
Мотивационный	Социоцентричность			1,000	,520**	,681**	,560**	,703**	,638**
	Эгоцентричность				1,000	,684**	,261**	,760**	,635**
Когнитивный	Осмысленность						,221**	,718**	,772**
	Осведомленность						1,000	,311**	,242**
Продуктивный	Предметность							1,000	,647**
	Субъектность								1,000

Примечание. Статистически значимые корреляции выделены **.

Корреляции между переменными внутри инструментально-стилевого блока настойчивости спортсменов свидетельствовали о том, что развитие динамических характеристик их настойчивости не только повышало частоту и интенсивность проявления ими упорства в достижении цели, но и способствовало нормализации эмоционального фона, снижению излишней раздражительности и тревожности, а также выработке приемов активной саморегуляции своих действий и поступков (табл. 3).

Таблица 3

Корреляции инструментально-стилевых составляющих
настойчивости спортсменов (n = 204)

Компоненты	Составляющие	Энергичность	Аэнергичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Динамический	Энергичность	1,000	-,411**	,730**	,005	,619**	-,260**	-,457**	-,533**
	Аэнергичность		1,000	-,399**	,592**	-,447**	,743**	,245**	,295**
Эмоциональный	Стеничность			1,000	-,126	,640**	-,194**	-,488**	-,530**
	Астеничность				1,000	-,117	,582**	,029	,027
Регуляторный	Интернальность					1,000	-,480**	-,400**	-,416**
	Экстернальность						1,000	,236**	,273**
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности							1,000	,916**
	Эмоционально-личностные трудности								1,000

Примечание. Статистически значимые корреляции выделены **.

Анализ многочисленных корреляций между составляющими различных блоков настойчивости спортсменов показал, что расширение целей и мотивов их настойчивого поведения, более четкое и полное осознание ими его необходимости, а также более точная оценка результатов, достигнутых благодаря настойчивым действиям, способствовали увеличению силы и постоянства стремления преодолевать различные трудности на пути к успеху, положительных стенических эмоций и активного самоконтроля (табл. 4).

Таблица 4

Корреляции инструментально-стилевых и содержательно-смысловых составляющих настойчивости спортсменов (n = 204)

Инструментально-стилевой блок	Компоненты	Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
		Энергичность	Аэнергичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
Содержательно-смысловой блок	Составляющие								
	Составляющие								
Установочно-целевой	Общественно значимые цели	,203**	-,227**	,263**	-,238**	,213**	-,198**	-,441**	-,449**
	Личностно значимые цели	,552**	-,451**	,572**	-,018	,589**	-,258**	-,535**	-,576**
Мотивационный	Социоцентричность	,425**	-,002	,492**	,062	,411**	,064	-,391**	-,478**
	Эгоцентричность	,574**	-,127	,605**	,117	,605**	-,038	-,590**	-,597**
Когнитивный	Осмысленность	,687**	-,240**	,742**	,178*	,655**	-,059	-,444**	-,499**
	Осведомленность	-,069	,323**	-,026	,036	-,044	,279**	-,019	-,061
Продуктивный	Предметность	,640**	-,058	,702**	,083	,568**	,021	-,516**	-,530**
	Субъектность	,607**	-,118	,569**	,249**	,567**	,002	-,429**	-,476**

Примечание. Статистически значимые корреляции выделены **.

Психологическую структуру настойчивости спортсменов-единоборцев определили три фактора (табл. 5).

Первый и самый насыщенный когнитивно-динамический фактор указывал на то, что активные, хорошо продуманные, высоко мотивированные настойчивые действия спортсменов-единоборцев сопровождалось переживанием ярких позитивных эмоций и позволяли им достичь желаемого результата в любой сфере жизнедеятельности без каких-либо трудностей.

Второй экстернально-пассивный фактор настойчивости спортсменов свидетельствовал о сочетании у них склонности перекладывать на других ответственность за происходящее с пассивностью, отсутствием инициативы и нежеланием проявлять упорство, доводить начатое до конца.

Факторная структура настойчивости спортсменов (n = 204)

Блоки	Компоненты	Составляющие	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Содержательно-смысловой	Установочно-целевой	Общественно значимые цели	,394	-,077	,772
		Личностно значимые цели	,739	-,194	-,072
	Мотивационный	Социоцентричность	,719	,146	,155
		Эгоцентричность	,724	-,060	,274
	Когнитивный	Осмысленность	,870	,098	,023
		Осведомленность	-,014	,520	,568
	Продуктивный	Предметность	,741	,021	,326
		Субъектность	,781	,173	-,077
Инструментально-стилевой	Динамический	Энергичность	,743	-,276	-,044
		Аэнергичность	-,169	,864	,048
	Эмоциональный	Стеничность	,711	-,168	,298
		Астеничность	,211	,722	-,509
	Регуляторный	Интернальность	,654	-,435	-,138
		Экстернальность	-,114	,882	,018
	Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	-,687	,268	-,352
		Эмоционально-личностные трудности	-,767	,295	-,207

Примечание. Значимые факторные веса выделены жирным шрифтом.

Третий целевой фактор подчеркивал взаимообусловленность стремлений этих спортсменов настойчиво добиваться признания и совершать общественно полезные поступки верой в свои способности, умения, убежденностью в собственной исключительности.

Таким образом, была эмпирически доказана гипотеза о том, что настойчивость спортсменов-единоборцев является системным свойством личности, представляющим собой единство содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих, которые обеспечивают стремление и готовность к реализации настойчивых действий.

Целенаправленные, решительные и рискованные действия и поступки спортсменов-единоборцев высокой квалификации определялись их сильным и устойчивым стремлением и готовностью доводить начатое до конца, осознанием важности и необходимости настойчивости для успешности деятельности, высокой мотивированностью настойчивых действий, разнообразием приемов и способов осуществления настойчивого поведения, переживанием при этом положительных стенических эмоций, верой в свои силы и возможности, активной саморегуляцией, а также отсутствием операциональных трудностей из-за нехватки навыков и эмоционально-личностных проблем, связанных с тревогой, беспокойством и т. п.

Учет полученных и представленных в данной статье особенностей настойчивости спортсменов в процессе их психологической, прежде всего самой

сложной и трудоемкой волевой, подготовки и психологического сопровождения⁸ несомненно, будет способствовать повышению эффективности и успешности их спортивной деятельности⁹, а также совершенствованию и самоактуализации личности в целом.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Высоцкий А. И. К развитию настойчивости у подростков // Проблемы психологии воли : материалы IV науч. конф. — Рязань, 1974. — С. 100–102.
2. Енин В. И. Развитие психических свойств личности подростков в процессе занятий спортом (на материале спортивной гимнастики и борьбы дзюдо) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л. : Ленинград. гос. ун-т. — 1986. — 15 с.
3. Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности: история и современное состояние // Комплексные исследования свойств личности: теория и практика : учеб. пособие. — М. : РУДН, 2017. — 220 с.
4. Крупнов А. И., Новикова И. А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН : коллект. моногр. / науч. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. — М. : РУДН, 2014. — 512 с.
5. Мартыненко А. Н. Развитие решительности у борцов-самбистов на этапе начальной спортивной специализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2002. — 24 с.
6. Новикова И. А., Шляхта Д. А., Баранова С. В. Соотношение индивидуально-типических особенностей настойчивости и свойств темперамента студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Психология и педагогика». — 2013. — № 3. — С. 22–30.
7. Соснин А. С. Методы совершенствования психологической подготовленности и специальной работоспособности у борцов самбо и каратэ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 1980. — 23 с.
8. Фомина Н. А., Елисеев А. В. Психологические особенности настойчивости студентов — квалифицированных спортсменов // Человеческий капитал. — 2018. — № 7 (115). — С. 149–158.
9. Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности : моногр. — Рязань : Узорочье, 2002. — 362 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. — Т. 1. — 408 с.
11. Чекиров М. М. Особенности проявления воли у борцов классического стиля и индивидуализация их волевой подготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1984. — 26 с.
12. Щербаков Е. П. Теория воли и оперативная оценка волевых качеств спортсмена. — Омск : Омск. гос. ун-т физич. культуры, 1986. — 88 с.

⁸ См.: Енин В. И. Развитие психических свойств личности подростков в процессе занятий спортом (на материале спортивной гимнастики и борьбы дзюдо): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л. : Ленинград. гос. ун-т. 1986. 15 с. ; Щербаков Е. П. Теория воли и оперативная оценка волевых качеств спортсмена. Омск : Омск. гос. ун-т физич. культуры, 1986. 88 с.

⁹ См.: Соснин А. С. Методы совершенствования психологической подготовленности ; Фомина Н. А. Свойства личности и особенности речевой деятельности : моногр. Рязань : Узорочье, 2002. 362 с. ; Чекиров М. М. Особенности проявления воли у борцов классического стиля и индивидуализация их волевой подготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 26 с.

Сведения об авторах

Ленюшкин Н. Э. — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: kolkakolk@inbox.ru (Рязань).

Фомина Н. А. — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: pslfom@mail.ru (Рязань).

Безрядин Я. Ю. — аспирант кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: yaroslav.bezryadin@yandex.ru (Рязань).

Ya. Yu. Bezryadin, N. A. Fomina, N. E. Lenyushkin

COMBATANTS' PERSISTENCE

The article treats a relevant issue of theoretical and applied psychology, namely the issue of combatants' persistence as a character trait which enables sportsmen to fully realize their potential.

The article substantiates the significance of investigating the nature of sportsmen's volition and self-regulation. It maintains that persistence is a character trait which enables a person to mobilize their potential in order to meet challenges including challenges in their sporting career. The article underlines that the development of persistence in sportsmen will undoubtedly contribute to their sporting achievements and personal evolution.

The article describes the methods of empirical research, the subject of the study (persistence in sportsmen), the object of the research (peculiarities of highly-qualified combatants' persistence), the objectives of the research (the psychological structure of persistence in sportsmen) and the hypothesis that persistence in combatants is their inherent character trait which can be defined as a unity of various meaningful and instrumental components, which is responsible for sportsmen's insistence and resilience.

The article focuses on the essence of the systemic-functional approach to the analysis of personality traits, according to which persistence in sportsmen is viewed as a system of meaningful (volitional, motivational, cognitive, productive) and instrumental (dynamic, emotional, regulatory, evaluative) components.

The article presents the results of an empirical study of persistence, which enables the authors to assess both advantages and disadvantages of this character trait and to assess its potential improvement and harmonization as a means to improve sporting achievements.

combatants; volition; persistence; meaningful and instrumental components; psychological characterization of a character trait

References

1. Vysockij A. I. To Development of Persistence in Adolescents. *Problemy psihologii voli: materialy IV nauchoj konferencii* [Issues of the Psychology of Volition: Proceedings of the 4th Resarch Conference]. Ryazan, 1974, pp. 100–102. (In Russian).
2. Enin V. I. *Razvitie psihicheskikh svojstv lichnosti podrostkov v processe zanjatij sportom (na materiale sportivnoj gimnastiki i bor'by dzjudo)* [The Development of Personality Traits in Adolescents during Training Sessions (at the example of Gymnastics and Judo)]. Leningrad, Leningrad Stare University Publ., 1986, 15 p. (In Russian).

3. Krupnov A. I., Novikova I. A., Shljahta D. A. Conceptual Foundation of a Systemic-Functional Approach to the Investigation of Personality Traits: History and Modernity. *Kompleksnye issledovanija svojstv lichnosti: teorija i praktika* [Complex Investigation of Personality Traits: Theory and Practice]. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2017, 220 p. (In Russian).
4. Krupnov A. I., Novikova I. A. History and Conceptual Foundation of Systemic-Functional Approach to the Investigation of Personality Traits. *Sistemnye issledovanija svojstv lichnosti: k 30-letiju nauchnoj shkoly A. I. Krupnova v Rossijskom universitete druzhby narodov* [Systemic Research of Personality Traits: Celebrating the 30th Anniversary of A. I. Krupnov's Research School at People's Friendship University of Russia]. Krupnov A. I., Kudinov S. I., Novikova I. A. (eds.). Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2014, 512 p. (In Russian).
5. Martynenko A. N. *Razvitie reshitel'nosti u borcov-sambistov na jetape nachal'noj sportivnoj specializacii* [The Development of Resolution in Sambo Combatants at Early Stages]. Omsk, 2002, 24 p. (In Russian).
6. Novikova I. A., Shljahta D. A., Baranova S. V. Individual and Typical Characteristics of Persistence and Other Character Traits in Students. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija "Psihologija i pedagogika"* [Bulletin of People's Friendship University of Russia. Psychology and Pedagogy Series]. 2013, no. 3, pp. 22–30. (In Russian).
7. Sosnin A. C. *Metody sovershenstvovanija psihologicheskoj podgotovlennosti i special'noj rabotosposobnosti u borcov sambo i karatje* [Methods of Improving Psychological Readiness, Resilience, and Efficiency in Sambo Combatants and Karate Combatants]. Kiev, 1980, 23 p. (In Russian).
8. Fomina N. A., Eliseev A. V. Psychological Peculiarities of Persistence in Students who are Highly-qualified Athletes. *Chelovecheskij kapital* [Human Capital]. 2018, no. 7 (115), pp. 149–158. (In Russian).
9. Fomina N. A. *Svojstva lichnosti i osobennosti rechevoj dejatel'nosti* [Personality Traits and Peculiarities of Speech Activities]. Ryazan, Uzorochye Publ., 2002, 362 p. (In Russian).
10. Hekhauzen H. *Motivacija i dejatel'nost'* [Motivation and Activity]. Moscow, 1986, vol. 1, 408 p. (In Russian).
11. Chekirov M. M. *Osobennosti projavlenija voli u borcov klassicheskogo stilja i individualizacija ih volevoj podgotovki* [Peculiarities of Persistence in Classical Combatants and the Individualization of their Volitional Training]. Moscow, 1984, 26 p. (In Russian).
12. Shherbakov E. P. *Teorija voli i operativnaja ocenka volevyh kachestv sportsmena* [Theory of Volition and Assessment of Volition in Sportsmen]. Omsk, Omsk State University of Physical Culture Publ., 1986, 88 p. (In Russian).

Information about the authors

Lenyushkin N. E. — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Personal Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: kolkakolk@inbox.ru (Ryazan).

Fomina N. A. — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Personal Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: pslfom@mail.ru (Ryazan).

Bezryadin Ya. Yu. — Postgraduate of the Department of Personal Psychology, Special Psychology and Correctional Pedagogy at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: yaroslav.bezryadin@yandex.ru (Ryazan).

*Поступила в редакцию 21.01.2020.
Received 21.01.2020.*

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ¹

В статье представлены результаты исследования эмоциональной компетентности дошкольников и ее взаимосвязи с характеристиками детско-родительского эмоционального взаимодействия. Исследование выявило достаточно тесную структуру взаимосвязей компонентов эмоциональной компетентности у дошкольников, а также более высокий уровень развития эмоциональной компетентности девочек по сравнению с мальчиками. Анализ взаимосвязей компонентов эмоциональной компетентности и детско-родительских отношений позволил обнаружить, что характеристики эмоционального взаимодействия матери и отца связаны с развитием разных компонентов эмоциональной компетентности, и данные взаимосвязи отличаются в группах мальчиков и девочек.

эмоциональная компетентность; идентификация эмоций; рефлексия эмоций; эмоциональная саморегуляция; эмпатия; тревожность; экспрессия эмоций; дошкольный возраст; детско-родительские отношения

Вступление. Конструкт «эмоциональная компетентность» был введен в 1990 году С. Saarni. Она определяет эмоциональную компетентность как «демонстрацию самоэффективности в социальных ситуациях, вызывающих эмоции»². Ее эмпирическая модель включает восемь способностей, связанных с осознанием собственных эмоциональных состояний, включением эмоции в социокультурный контекст, симпатическим и эмпатическим включением в переживания других, умением различать их у других людей, пониманием различий между внутренним состоянием и внешними проявлениями, эффектом влияния своих эмоций на других, влияния на отношения непосредственности, саморегуляцией, подлинности проявлений и эмоциональной взаимности, способностью понимать и принимать свои эмоции и соответствовать своим представлениям об эмоциональном «балансе».

D. Goulmen рассматривает эмоциональную компетентность как более широкое понятие и определяет ее как интегральную характеристику, включающую компоненты эмоционального интеллекта, волевые качества, показатели самосознания, социальных навыков. Условно ее можно разделить на личную (понимание себя, саморегуляция, мотивация) и социальную компетентность (эмпатия и социальные навыки).

В настоящее время феномен эмоциональной компетентности активно разрабатывается и исследуется и в отечественной, и в зарубежной психологии.

В отечественной психологии были предложены модели эмоциональной компетентности младших школьников (М. О. Мохряков³), взрослых (Г. В. Юсупова⁴,

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00990.

² Saarni С. The development of emotional competence. N. Y. : The Guilford. 1999. 381 p.

³ См.: Мохряков М. О. Эмоциональная компетентность и ее компоненты в структуре требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования младших школьников с общим недоразвитием речи // Концепт. 2016. Т. 17. С. 398–403.

⁴ См.: Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 166 с.

Ю. Н. Крайнова⁵). Применительно к дошкольникам чаще анализируется в целом эмоциональная сфера и ее отдельные аспекты (эмоциональная идентификация, эмоциональная саморегуляция, эмпатия и т. д.).

Современные зарубежные исследователи эмоциональной компетентности изучают ее у детей раннего и дошкольного возраста⁶. Они опираются на подход С. Saarni, но включают в эмоциональную компетентность только три основных компонента: эмоциональную экспрессию, эмоциональную саморегуляцию и распознавание эмоций. Н. Rindermann в своей модели подчеркивает важность распознавания не только чужих эмоций, но и своих, добавляя таким образом рефлексивность эмоций⁷.

В подходах западных ученых при изучении эмоциональной сферы понятия «эмоциональная компетентность» и «эмоциональный интеллект» часто трактуются как рядоположенные. Вместе с тем эмоциональный интеллект рассматривают скорее как способность, а эмоциональную компетентность — как навыки, которым можно научиться. Однако понятие эмоционального интеллекта подверглось критике со стороны разных исследователей за то, что оно сильно пересекается с некоторыми чертами личности⁸. Был предложен подход, позволяющий отличать эмоциональную компетентность от эмоционального интеллекта и выделяющий в модели эмоциональной компетентности три уровня: знания, способности и черты⁹. Уровень знаний — знание людей об эмоциях и эмоциональных способностях, уровень способностей — способность применять эти знания в эмоциональной ситуации, уровень черт — склонность вести себя определенным образом в эмоциональных ситуациях. Авторы данного подхода отмечают, что эти три уровня эмоциональной компетентности (ЕС) слабо связаны: знания не всегда переходят в способности, которые, в свою очередь, не всегда переходят в обычное поведение.

В концепты эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности часто включается и коммуникативный компонент, но это расширяет содержание данных концептов и приближает их к понятиям социального интеллекта/компетентности. Мы рассматриваем эмоциональную компетентность как набор ключевых навыков и характеристик эмоциональной сферы, которые важны для психоэмоционального благополучия ребенка и его социальной адаптации.

⁵ См.: Крайнова Ю. Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетенции будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 166 с.

⁶ Q. v.: Denham S. A., Blair K. A., DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S., Queenan P. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? // *Child Development*. 2003. Vol. 74. Pp. 238–256; Denham S. A. Emotional competence in preschoolers: Implications for social functioning / J. Luby (ed.) // *Handbook of preschool mental health: Development, disorders and treatment*. N. Y. : Guilford, 2006. Pp. 23–44; Mirabile S. P. Emotion Socialization, Emotional Competence, and Social Competence and Maladjustment in Early Childhood. New Orleans : University of New Orleans Theses and Dissertations, 2010. 59 p. ; Mikolajczak M., Avalosse H., Vancorenland S., Verniest R., Callens M., van Broeck N., Fantini-Hauwel C., Mierop A. A Nationally Representative Study of Emotional Competence and Health // *Emotion*. 2015. Vol. 15 (5). Pp. 653–667.

⁷ Q. v.: Nizielski S., Rindermann H. Self- and external-rated emotional competence: More than personality? // *Journal of Individual Differences*. 2016. Vol. 37 (2). Pp. 88–95.

⁸ Q. v.: Saarni C. The development of emotional competence; Vernon P., Villani V., Schermer J., Petrides K. Phenotypic and genetic associations between the big five and trait emotional intelligence // *Twin research and human genetics*. 2008. Vol. 11 (5). Pp. 24–30.

⁹ Q. v.: Mikolajczak M., Petrides K. V., Coumans N., Luminet O. The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2009. Vol. 9. Pp. 455–477.

На основе модели эмоциональной компетентности взрослых Г. В. Юсуповой¹⁰, Н. Н. Смирновой и С. С. Савеньшевой¹¹ была разработана модель эмоциональной компетентности дошкольников, которая в настоящее время расширена и содержит два измерения: когнитивный/аффективно-личностный/поведенческий блоки и интерперсональную/интраперсональную направленность.

Таким образом, модель эмоциональной компетентности дошкольников содержит шесть основных компонентов, находящихся на пересечении двух описанных выше измерений:

- 1) идентификацию эмоций — распознавание и понимание эмоций других (когнитивный компонент, интерперсональный блок);
- 2) рефлексия (когнитивный компонент, интраперсональный блок);
- 3) тревожность (средний уровень, интраперсональный компонент, личностно-аффективный блок);
- 4) эмпатию (интерперсональный компонент, личностно-аффективный блок);
- 5) саморегуляцию (поведенческий компонент, интраперсональный блок);
- 6) эмоциональную экспрессию (поведенческий компонент, интерперсональный блок).

К настоящему времени влияние стиля воспитания, эмоциональных отношений в семье на эмоциональную компетентность слабо изучены как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Чаще рассматривается влияние семейных взаимоотношений на отдельные компоненты эмоциональной компетентности: эмоциональную идентификацию, эмоциональную саморегуляцию, тревожность, эмпатию. В связи с этим целью нашего исследования является изучение особенностей и структуры эмоциональной компетентности дошкольников и ее связи с детско-родительскими отношениями.

Гипотезы исследования. 1. Структура эмоциональной компетентности, ведущим компонентом которой является когнитивный блок и эмпатия, характеризуется средней степенью интеграции. 2. Уровень развития эмоциональной компетентности зависит от пола ребенка. 3. Детско-родительское эмоциональное взаимодействие тесно связано с уровнем эмоциональной компетентности дошкольника, оказывает разное влияние на ее отдельные компоненты, и эта связь зависит от пола ребенка и родителя.

Методики исследования. Для изучения эмоциональной компетентности нами были использованы методики «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой¹² (модификация, с добавлением диагностики рефлексии эмоций); «Рисуночный тест исследования эмпатии» Т. П. Авдуловой¹³; проективная «Методика диагностики эмоциональной саморегуляции» Н. Н. Смирновой, С. С. Савеньшевой; анкеты для родителей и воспитателей с целью диагностики эмоциональной саморегуляции дошкольников; проективные рисуночные методики «Дом — Дерево — Человек» и «Рисунок семьи»; «Тест тревожности» Р. Тэмпл, В. Амен,

¹⁰ См.: Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности.

¹¹ См.: Смирнова Н. Н., Савеньшева С. С. Теоретические аспекты эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста // Мир науки. 2017. № 5 (2). URL : <http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

¹² См.: Изотова Е. И. Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. М. : Академия, 2004. 288 с.

¹³ См.: Авдулова Т. П., Гребенникова О. В. Диагностика и развитие моральной компетентности личности младшего школьника / под ред. Т. П. Авдуловой. М. : Владос, 2014. 95 с.

М. Дорки¹⁴. Для диагностики детско-родительских отношений использовались «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е. И. Захаровой¹⁵ и проективная методика «Рисунок семьи».

Выборка. В исследовании приняли участие 93 ребенка (47 мальчиков и 46 девочек) в возрасте 5–7 лет, посещавшие ГБДОУ «Детский сад» № 32 г. Санкт-Петербурга, и их родители (93 матери и 72 отца). Средний возраст матерей — 32,3 года (24 года — 47 лет), отцов — 36,7 лет (27 лет — 53 года). Уровень образования родителей следующий: 29 мам и 36 отцов имели среднее образование, 64 мамы и 36 отцов — высшее. 16 детей проживали в неполных семьях, 77 — в полных; 42 ребенка имели сиблинга, 51 ребенок был единственным в семье.

Результаты исследования. Изучение уровневых характеристик различных компонентов эмоциональной компетентности привело к выводу о том, что показатель личностной тревожности дошкольников исследованной выборки находится на уровне ниже среднего (по проективной методике «Дом — Дерево — Человек» и по «Тесту тревожности»), а показатель тревожности в семье находится на среднем уровне.

Исследование особенностей вербальной и невербальной идентификации эмоций у дошкольников показало более высокий уровень сформированности невербальной идентификации эмоций по сравнению с вербальной, а также сложности в идентификации сложных социальных эмоций. Такие же сложности возникали у детей при рефлексии собственных эмоций (например, часто путали презрение с гневом), а также при их экспрессии. Анализ стратегий эмоциональной саморегуляции (как по наблюдениям воспитателей и родителей, так и по результатам изучения самих дошкольников) показал, что в старшем дошкольном возрасте конструктивные стратегии совладания со сложными эмоциональными ситуациями уже преобладают над неконструктивными стратегиями. При рассмотрении особенностей эмпатии дошкольников выявился ее средний уровень.

Изучение половых различий позволило выявить более высокий уровень эмпатии ($p < 0,001$), рефлексии ($p < 0,05$) и меньшее количество неконструктивных копинг-стратегий ($p < 0,01$) у девочек, по сравнению с мальчиками. Значимых различий в уровне эмоциональной идентификации, экспрессии, тревожности и общем показателе эмоциональной компетентности обнаружено не было. Таким образом, можно отметить более высокий уровень большей части компонентов эмоциональной компетентности девочек дошкольного возраста, что свидетельствует об их более раннем эмоциональном развитии, по сравнению с мальчиками.

Анализ взаимосвязей компонентов эмоциональной компетентности (эмоциональная идентификация, эмоциональная экспрессия, рефлексия эмоций, тревожность, эмпатия и эмоциональная саморегуляция) дошкольников привел к ряду результатов.

Наибольшее количество связей было обнаружено у эмоциональной идентификации: она коррелировала со всеми компонентами эмоциональной компетентности. Более тесные ее связи — с тревожностью, экспрессией эмоций и эмоциональной саморегуляцией ($p < 0,01$), а менее тесные — с эмпатией и рефлексией

¹⁴ См.: Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб. : Речь, 2002. 694 с.

¹⁵ См.: Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие — практикум. М. : Академия, 2008. 432 с.

ей эмоций ($p < 0,05$). Таким образом, можно сказать, что умение дошкольников распознать эмоции других влияло на развитие других компонентов эмоциональной компетентности.

Также многочисленными связями с другими компонентами эмоциональной компетентности обнаружила эмпатия. Она была положительно связана со всеми компонентами, кроме тревожности. Но тесные связи у нее выявлены только с рефлексией и экспрессией эмоций ($p < 0,01$). Для проявления эмпатии в целом детям был необходим более высокий уровень эмоциональной компетентности. Более эмпатичные дети характеризовались более высоким уровнем эмоционального развития.

Тревожность дошкольников была сильно положительно связана с идентификацией эмоций, как с вербальной, так и невербальной ($p < 0,001$), а слабо — с рефлексией и экспрессией ($p < 0,05$). Можно предположить, что страх и тревога делали ребенка более внимательным к окружающим его людям, их эмоциональным состояниям, что приводило к более высоким показателям эмоциональной идентификации.

Эмоциональная экспрессия коррелировала со всеми компонентами эмоциональной компетентности, кроме эмоциональной саморегуляции, однако все связи были слабыми, за исключением связей с эмоциональной идентификацией ($p < 0,01$). Это свидетельствовало о том, что для точного выражения эмоций детям сначала было необходимо научиться их точно опознавать.

Рефлексия эмоций была связана с эмоциональной идентификацией, тревожностью, экспрессией и эмпатией (более тесные связи обнаружены с эмпатией: ($p < 0,01$)). Наименьшее количество связей было выявлено у эмоциональной саморегуляции: она была связана с эмоциональной идентификацией, тревожностью и эмпатией ($p < 0,05$).

Таким образом, исследование выявило структуру эмоциональной компетентности с достаточно тесно связанными компонентами, среди которых системообразующими стали эмоциональная идентификация и эмпатия.

Анализ взаимосвязей эмоциональной компетентности дошкольников и эмоционального детско-родительского взаимодействия также дал результаты.

Общий показатель эмоциональной компетентности детей был положительно связан только с чувствами матери, возникающими при взаимодействии с ребенком ($p < 0,05$), и отношением к себе как родителю отца ($p < 0,05$). Более высокие показатели эмоциональной компетентности наблюдались у дошкольников, матери которых испытывали удовольствие при взаимодействии с ребенком, а отцы положительно оценивали себя как родителя.

Наиболее тесные связи с особенностями детско-родительского отношения и взаимодействия были обнаружены у эмоциональной идентификации, регуляции эмоций и тревожности детей. Отдельные связи с эмоциональными характеристиками детско-родительского взаимодействия были выявлены у экспрессии, тогда как у эмпатии и рефлексии связей выявлено не было.

Анализ взаимосвязей детско-родительских отношений с параметрами идентификации эмоций позволил установить, что родительское отношение в большей степени влияет на вербальную идентификацию ($p < 0,01$), чем на невербальную ($p < 0,05$), и в целом распознавание эмоций у дошкольников в большей степени связано с отношением матери, чем отца. Регрессионный анализ показал, что предиктором общего показателя идентификации эмоций является способность к сопереживанию матери ($\beta = 0,233$; $p < 0,05$).

Исследование взаимосвязей эмоциональной саморегуляции дошкольников и детско-родительских отношений показало, что предиктором частого использования дошкольниками конструктивных стратегий эмоциональной саморегуляции является положительное отношение к себе как родителю ($\beta = 0,298$; $p < 0,01$) и стремление к телесному контакту с ребенком у матерей ($\beta = 0,249$; $p < 0,05$), а также позитивный эмоциональный фон отцов при взаимодействии с ребенком ($\beta = 0,462$; $p < 0,01$).

В результате изучения взаимосвязей тревожности дошкольников и детско-родительских отношений было обнаружено, что более низкий уровень интегрального показателя тревожности ребенка отмечается при большей ориентации на состояние ребенка матери ($p < 0,05$) и отца ($p < 0,05$), близком эмоциональном контакте с отцом ($p < 0,01$) и низком уровне конфликтности в семье ($p < 0,01$).

Анализ взаимосвязей экспрессии эмоций дошкольников и особенностей детско-родительских отношений продемонстрировал, что более низкий уровень эмоциональной экспрессии связан с восприятием отношений в семье как конфликтных ($p < 0,05$).

Далее были проанализированы связи эмоциональной компетентности и ее компонентов у детей с характеристиками эмоционального взаимодействия родителей отдельно в группах мальчиков и девочек.

Исследование показало, что у девочек эмоциональная компетентность в большей степени связана с характеристиками взаимодействия матери, чем отца, тогда как у мальчиков — с характеристиками обоих родителей. Так, общий показатель эмоциональной компетентности у мальчиков был положительно связан с благоприятным фоном взаимодействия матери и ребенка ($p < 0,05$) и соответствующими позитивными чувствами ($p < 0,01$), отрицательно — с безусловным принятием отца ($p < 0,05$). Важно обратить внимание на противоположный характер связей с отношениями матери и отца у мальчиков: более высокий уровень эмоциональной компетентности мальчиков наблюдался при позитивном взаимодействии с матерью, но условное принятие отцом требовало более активного эмоционального развития, в первую очередь идентификации эмоций, экспрессии и эмпатии. Однако при этом более высокий уровень эмоциональной регуляции наблюдался при позитивном фоне взаимодействия с отцом, а более низкий уровень тревожности — при близком эмоциональном контакте с ним. Таким образом, интраперсональные компоненты эмоциональной компетентности мальчиков в большей степени были связаны с позитивным отношением отца, а интерперсональные — с позитивным отношением матери и условным принятием отца.

У девочек общий показатель эмоциональной компетентности был положительно связан с пониманием матери причин состояния ребенка ($p < 0,01$) и умением обоих родителей воздействовать на состояние ребенка ($p < 0,05$). Анализ детско-родительских отношений и взаимосвязей отдельных компонентов эмоциональной компетентности показал, что эмоциональная идентификация и саморегуляция девочек положительно связаны с позитивными характеристиками эмоционального взаимодействия матери, более высокий уровень их эмпатии — со способностью отца к сопереживанию дочери, а более низкий уровень тревожности — с близким эмоциональным контактом отца и дочери. И только рефлексия ими эмоций связана с отрицательными характеристиками эмоционального взаимодействия отца с дочерью. Таким образом, аффективно-личностный компонент эмоциональной компетентности девочек был связан с положительным отношением

отца к дочери, когнитивный компонент — с положительными характеристиками матери и отрицательными — отца, а саморегуляция — с положительными характеристиками эмоционального взаимодействия матери. В целом более высокий уровень эмоциональной компетентности девочек наблюдался при позитивном отношении обоих родителей, однако более глубокое понимание своих эмоций, их причин чаще встречалось при отрицательном взаимодействии с отцом.

Заключение. Изучение уровневых характеристик эмоциональной компетентности дошкольников выявило ее более высокий уровень у девочек, по сравнению с мальчиками.

Анализ взаимосвязей компонентов эмоциональной компетентности показал ее тесную структуру, системообразующими компонентами которой оказались эмоциональная идентификация и эмпатия.

Рассмотрение детско-родительских отношений и взаимосвязей компонентов эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста показало, что эмоциональная идентификация, саморегуляция и тревожность в наибольшей степени связаны с показателями эмоционального детско-родительского взаимодействия.

Исследование взаимосвязей эмоциональной компетентности и ее компонентов с характеристиками эмоционального взаимодействия родителей у мальчиков и девочек выявил существенные различия между ними. В целом более высокий уровень эмоциональной компетентности коррелировал с позитивным отношением матери и отца, однако развитие отдельных характеристик эмоциональной компетентности (у мальчиков — эмоциональной идентификации, экспрессии и эмпатии, а у девочек — рефлексии) было связано с отдельными характеристиками отрицательного эмоционального взаимодействия с отцом. Это подчеркивает компенсаторный характер развития отдельных компонентов эмоциональной компетентности дошкольников.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Авдулова Т. П., Гребенникова О. В. Диагностика и развитие моральной компетентности личности младшего школьника / под ред. Т. П. Авдуловой. — М. : Владос, 2014. — 95 с.
2. Изотова Е. И. Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
3. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие — практикум. — М. : Академия, 2008. — 432 с.
4. Мохряков М. О. Эмоциональная компетентность и ее компоненты в структуре требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования младших школьников с общим недоразвитием речи // Концепт. — 2016. — Т. 17. — С. 398–403.
5. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб. : Речь, 2002. — 694 с.
6. Смирнова Н. Н., Савеньшева С. С. Теоретические аспекты эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста // Мир науки. — 2017. — № 5 (2). — URL : <http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).
7. Denham S. A. Emotional competence in preschoolers: Implications for social functioning / J. Luby (ed.) // Handbook of preschool mental health: Development, disorders and treatment. — N. Y. : Guilford, 2006. — Pp. 23–44.

8. Denham S. A., Blair K. A., DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S., Queenan P. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? // *Child Development*. — 2003. — Vol. 74. — Pp. 238–256.
9. Goleman D. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. — N. Y. : Bantam Books, 1995. — 384 p.
10. Mikolajczak M., Avalosse H., Vancorenland S., Verniest R., Callens M., van Broeck N., Fantini-Hauwel C., Mierop A. A. Nationally Representative Study of Emotional Competence and Health // *Emotion*. — 2015. — Vol. 15 (5). — Pp. 653–667.
11. Mikolajczak M., Petrides K. V., Coumans N., Luminet O. The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. — 2009. — Vol. 9. — Pp. 455–477.
12. Mirabile S. P. Emotion Socialization, Emotional Competence, and Social Competence and Maladjustment in Early Childhood. — New Orleans : University of New Orleans Theses and Dissertations, 2010. — 59 p.
13. Nizielski S., Rindermann H. Self- and external-rated emotional competence: More than personality? // *Journal of Individual Differences*. — 2016. — Vol. 37 (2). — Pp. 88–95.
14. Saarni C. The development of emotional competence. — N. Y. : The Guilford, 1999. — 381 p.
15. Vernon P., Villani V., Schermer J., Petrides K. Phenotypic and genetic associations between the big five and trait emotional intelligence // *Twin research and human genetics*. — 2008. — Vol. 11 (5). — Pp. 24–30.

Сведения об авторах

Савенышева Светлана Станиславовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». E-mail : owlsveta@mail.ru (Санкт-Петербург).

Смирнова Наталья Николаевна — аспирант кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». E-mail : sorokina-smirnova@yandex.ru (Санкт-Петербург).

S. S. Savenysheva, N. N. Smirnova

PRESCHOOLERS' EMOTIONAL COMPETENCE AND PARENT-CHILD RELATIONSHIPS

The article presents the result of a study of preschool children's emotional competence and its relation to parent-child emotional communication. The article highlights that various components of preschool children's emotional competence closely interact with each other. It also underlines that girls have a higher level of emotional competence than boys. The analysis of the interaction between various components of emotional competence and parent-child relationships shows that children's emotional competence is predetermined by their parents' emotional interaction with each other and the results are different for boys and girls.

emotional competence; identification of emotions; emotional reflection; emotional self-regulation; empathy; anxiety; emotional expression; preschool children; parent-child communication

References

1. Avdulova T. P., Grebennikova O. V. *Diagnostika i razvitie moral'noj kompetentnosti lichnosti mladshego shkol'nika* [The Diagnostics and Development of Primary School Children's Moral Competences]. Avdulova T. P. (ed.). Moscow, Vldos Publ., 2014, 95 p. (In Russian).
2. Izotova E. I. Nikiforova E. V. *Jemocional'naja sfera rebenka: teorija i praktika* [Children's Emotional Sphere: Theory and Practice]. Moscow, Academy Publ., 2004, 288 p. (In Russian).
3. Liders A. G. *Psichologicheskoe obsledovanie sem'i* [Family. Psychological Research]. Moscow, Academy Publ., 2008, 432 p. (In Russian).
4. Mohrjakov M. O. Emotional Competence and its Components in the Structure of Requirements to Compulsory Education Results in Primary School Children with Speech Disorders. *Koncept* [Concept]. 2016, vol. 17, pp. 398–403. (In Russian).
5. Golovej L. A., Rybalko E. F. (eds.). *Praktikum po vozrastnoj psihologii* [Manual on Developmental Psychology]. St. Petersburg, Speech Publ., 2002, 694 p. (In Russian).
6. Smirnova N. N., Savenysheva S. S. Theoretical Aspects of Emotional Competence in Preschool Children. *Mir nauki* [Research World]. 2017, no. 5 (2), URL: <http://mir-nauki.com/PDF/48PSMN217.pdf> (accessed: 15.10.2019). (In Russian).
7. Denham S. A. Emotional Competence in Preschoolers: Implications for Social Functioning. *Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders and Treatment*. Luby J. (ed.). N. Y., Guilford Publ., 2006, pp. 23–44.
8. Denham S. A., Blair K. A., DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S., Queenan P. Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*. 2003, vol. 74, pp. 238–256.
9. Goleman D. *Emotional Intelligence. Why it Can Matter More than IQ*. N. Y., Bantam Books Publ., 1995, 384 p.
10. Mikolajczak M., Avalosse H., Vancorenland S., Verniest R., Callens M., van Broeck N., Fantini-Hauwel C., Mierop A. A. Nationally Representative Study of Emotional Competence and Health. *Emotion*. 2015, vol. 15 (5), pp. 653–667.
11. Mikolajczak M., Petrides K. V., Coumans N., Luminet O. The Moderating Effect of Trait Emotional Intelligence on Mood Deterioration Following Laboratory-induced Stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2009, vol. 9, pp. 455–477.
12. Mirabile S. P. *Emotion Socialization, Emotional Competence, and Social Competence and Maladjustment in Early Childhood*. New Orleans, University of New Orleans Theses and Dissertations Publ., 2010, 59 p.
13. Nizielski S., Rindermann H. Self- and External-rated Emotional Competence: More than Personality? *Journal of Individual Differences*. 2016, vol. 37 (2), pp. 88–95.
14. Saarni C. *The Development of Emotional Competence*. N. Y., The Guilford Publ., 1999, 381 p.
15. Vernon P., Villani V., Schermer J., Petrides K. Phenotypic and Genetic Associations between the Big Five and Trait Emotional Intelligence. *Twin Research and Human Genetics*. 2008, vol. 11 (5), pp. 24–30.

Information about the authors

Savenysheva Svetlana Stanislavovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Developmental Psychology and Differential Psychology at St. Petersburg State University. E-mail : owlsveta@mail.ru (St. Petersburg).

Smirnova Natalya Nikolaevna — Postgraduate of the Department of Developmental Psychology and Differential Psychology at St. Petersburg State University. E-mail : sorokina-smirnova@yandex.ru (St. Petersburg).

*Поступила в редакцию 07.01.2020.
Received 07.01.2020.*

ПРОЦЕДУРА ПСИХОКОРРЕКЦИИ В АКМЕОЛОГИИ НА БАЗЕ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ

В статье рассматривается пошаговый алгоритм проведения первых сеансов акмеологической психокоррекции, направленный на преодоление возможного сопротивления клиента и обеспечение режима доверия к психокорректору. Для этого предлагается использовать подходы нейролингвистического программирования и психокоррекционной кинезиологии, апробированные нами при проведении индивидуальных психокоррекций и групповых тренингов.

акмеологическая коррекция; психологическая коррекция; нейролингвистическое программирование; психокоррекционная кинезиология

В работе психолога при проведении индивидуальной психокоррекции огромное значение имеет построение профессиональных отношений с клиентом и специальной рабочей межличностной коммуникации. Установление необходимых доверительных отношений подчас является сложной задачей с высокой степенью неопределенности решения. Особенно возрастает сложность задачи по формированию доверительных отношений и коррекции психоэмоционального состояния клиента в тех случаях, когда клиент попадает на сеанс к психологу не вполне добровольно, а по обязанности, под влиянием определенного внешнего давления, а не только по собственному внутреннему запросу. Именно такие случаи характерны для обращений к психологу под влиянием родственников или коллег по работе или же, например, для работы психологов в уголовно-исполнительной системе, осуществляющих психологическое сопровождение осужденных и сотрудников исправительных учреждений. В этих случаях необходимо использовать подходящую процедуру, имеющую определенный внутренний алгоритм, позволяющий психологу закономерно привести клиента к положительному результату. Такая процедура должна способствовать преодолению отчуждения и недоверия к психологу и сеансу психокоррекции со стороны клиента.

В общем смысле процедура — это порядок выполнения, ряд последовательных действий, необходимых для выполнения чего-нибудь.

Под общей процедурой психокоррекции мы подразумеваем пошаговый алгоритм действий психокорректора, который приводит на каждом этапе к запланированному результату, позволяющему перейти к последующему этапу, и так вплоть до достижения конечного результата.

В то время как этапы долгосрочной психокоррекционной работы достаточно понятны и обоснованны, конкретная психокоррекционная процедура в момент проведения каждого отдельного сеанса, на наш взгляд, может быть рассмотрена отдельно, что и будет представлено в данной статье.

Итак, как указывает Г. И. Аксенова¹, в целом технология психокоррекционной работы практического психолога складывается из следующих этапов:

- 1) начальная психодиагностика,
- 2) создание психокоррекционной программы,
- 3) психологическое консультирование,
- 4) психоанализ,
- 5) психотренинг,
- 6) итоговая психодиагностика.

Предложенную технологию следует использовать практическому психологу при планировании психокоррекции как продолжительного процесса по последовательному коррекционному воздействию на личность клиента, включающему в себя ряд отдельных сеансов (сессий).

Составив план такой продолжительной психокоррекционной работы, психолог приступает к проведению первого конкретного сеанса. Он оказывается перед выбором: либо проводить сеанс со своим клиентом спонтанно, положившись на знание общих принципов и правил оказания психологической помощи и используя свои возможности к импровизации и свой личный опыт, либо следовать определенной конкретной технике, применяемой в том или ином направлении психологии. Наше рефлексивное обсуждение этого вопроса с практическими психологами, работающими в системе исполнения наказаний, показало, что существует проблема с выбором, использовать ли импровизацию, ориентируясь на состояние и реакции клиента, или начать применение конкретной психологической техники. И дело не только в клиенте или психологе, а в том, что при повышенной ответственности за допущенную ошибку и отсутствии награды (в широком смысле) за достигнутый результат возникает подсознательная тенденция к смене стратегии поведения, направленной на достижение высокого результата, на стратегию избегания неприятностей. Можно предположить, что это общая психологическая закономерность, а не следствие недостаточной развитости нравственных качеств или профессиональной подготовки у конкретного психолога.

В указанных условиях следование определенной общей процедуре при проведении психокоррекции способно уменьшить психологическое напряжение у психокорректора и понизить до адекватных пределов чувство избыточной ответственности за возможные неверные действия, неадекватно подобранную методику или неадекватные реакции клиента.

«Процедурный» подход, как мы понимаем, повышает чувство личной безопасности исполнителя. Это происходит потому, что процедурный подход смещает центр тяжести в ответственности за достигнутый результат с действий личности (а они могут признаваться как верными, так и неверными в зависимости от оценки результата) на саму процедуру. Именно поэтому во многих сферах деятельности часто удобнее отчитаться за своевременно и точно выполненную процедуру, чем за полученный результат. В этом случае вина за низкий результат ложится не на исполнителя, а на саму процедуру. Процедура же или инструкция,

¹ См.: Аксенова Г. И. Подготовка практических психологов для пенитенциарных учреждений: проблемы и пути решения // Прикладная юридическая психология. 2014. № 4. С. 10–15.

дающая ее описание, «не испытывают» чувства вины и не получают взысканий, в отличие от человека-исполнителя. В худшем случае инструкцию потребуется переписать, а процедуру переделать согласно новой инструкции.

Значение применения определенного алгоритма, то есть процедуры, в условиях повышенной ответственности подчеркивают В. А. Семёнов и Г. К. Корнеева: «Большая роль в разрешении кризисной ситуации, проведения переговорной деятельности отводится пенитенциарным психологам, которые должны владеть знаниями алгоритма проведения переговорного процесса, динамики психических состояний... причин и способов преодоления психологических барьеров, препятствующих успешному завершению переговоров»². Такие же качества способствуют и проведению психокоррекции в менее экстремальных условиях, и, что особенно важно, психолог приобретает полезный опыт по процедурному взаимодействию с клиентом, который можно применить, если необходимо, в кризисной ситуации.

Каждому психологу известно, что освоение навыков общения позволяет, например, организовать необходимую социальную поддержку сотрудникам исправительных учреждений в экстремальных ситуациях, особенно если учитывать, что от 10 до 70 % лиц, работающих в экстремальных условиях, нуждаются в оказании психологической и медицинской помощи³.

С учетом вышеизложенного мы выстроили обобщенную структуру процедуры психокоррекции, предназначенную для проведения отдельного сеанса, опираясь на подходы нейролингвистического программирования и психокоррекционной кинезиологии⁴.

Согласно пояснению Р. Дилтса, нейролингвистическое программирование занимается проблемой влияния, которое оказывает язык на программирование психических процессов и других функций нервной системы, а также изучает, каким образом психические процессы и нервная система формируют наш язык и языковые шаблоны и находят в них отражение⁵.

В психокоррекционной кинезиологии используется перевод психики клиента, находящегося в состоянии «телесного раппорта» с кинезиологом, из «негативного» (малоресурсное для него состояние) в «позитивное» (более ресурсное). Речь идет, разумеется, о психоэмоциональных ресурсах, позволяющих человеку наиболее успешно справляться со своими стрессовыми ситуаци-

² Семенов В. А., Корнеева Г. К. Психологическая подготовка сотрудников пенитенциарных учреждений к действиям в экстремальных ситуациях : курс лекций. Рязань : Акад. ФСИН России, 2010. С. 26.

³ См. там же. С. 23.

⁴ Горин С. А. НЛП: Техники рассыпью. М. : КСП+, 2004. 560 с. ; Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. СПб. : Питер, 2011. 288 с. ; Сазонов В. Ф. Особенности использования коррекционной кинезиологии для оздоровления путем психокоррекции психоэмоционального состояния // Здоровье и образование в XXI веке. 2012. Т. 14, № 1. С. 166–170 ; Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. СПб. : Питер, 2008. 167 с. ; Сазонов В. Ф. Коррекционная кинезиология // Кинезиолог. 2009–2016. URL : <http://kineziolog.su/content/korreksionnaya-kineziologiya> (дата обращения: 10.04.2016) ; Сазонов В. Ф. Особенности использования коррекционной кинезиологии ... ; Сазонов В. Ф. Способы проведения «мышечного тестирования» в психокоррекционной кинезиологии, классифицированные по силе давления // Здоровье и образование в XXI веке. 2014. Т. 16, № 2. С. 64–70.

⁵ См.: Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. СПб. : Питер, 2011. 288 с.

ями и решать встающие перед ним проблемы⁶. В наших работах по рассмотрению кинезиологической процедуры психокоррекции детально описаны ее отдельные этапы в пошаговом режиме⁷.

С указанных позиций процедурный алгоритмизированный подход нейролингвистического программирования и кинезиологии к психокоррекционной процедуре представляется вполне корректным.

Наибольшее значение имеет выполнение описанной ниже общей процедуры психокоррекции на первом сеансе. Важно при этом принимать во внимание, что в реальной практике нередко этот сеанс по тем или иным причинам может оказаться для данного клиента единственным. И в этом случае правильно проведенная психокоррекция, несмотря на кратковременность воздействия, должна, тем не менее, дать положительный эффект.

Предлагаемая нами процедура не противоречит требованиям, предъявляемым к профессиональному мастерству практического психолога, о которых пишет Г. И. Аксенова⁸. К ним относится восприятие и интеграция личности по внешним признакам, что предполагает развитие эмпатической способности и психологической интуиции. Также практический психолог должен владеть техникой психологического воздействия на личность в процессе беседы, тренинга, психодрамы и других процессов психотерапии.

Пошаговая процедура психокоррекции — внешнее рамочное оформление конкретного психокоррекционного воздействия психолога на клиента в процессе проведения сеанса психокоррекции. Наглядным метафорическим образом этого определения может служить драгоценный камень, помещенный в оправу, где в роли камня выступает конкретная техника или метод оказания психологической помощи клиенту, а в роли оправы — пошаговое выполнение подготовительных и вспомогательных универсальных действий, то есть общая структура процедуры. В этом случае унификация удерживает уникальность в определенных рамках и позволяет вести ее в определенном направлении.

Общая структура процедуры психокоррекции на первом сеансе

1. Начальная психодиагностика.

Этап начальной психодиагностики выносится за пределы собственно психокоррекционного сеанса и проводится предварительно либо включается в сеанс. Влияние оказывает время, отведенное на данную психокоррекционную работу, и характер проблемы, с которой обращается клиент. В острых случаях и критических ситуациях психодиагностика может быть сведена к минимуму.

⁶ См.: Сазонов В. Ф. Особенности использования коррекционной кинезиологии для оздоровления путем психокоррекции психоэмоционального состояния // Здоровье и образование в XXI веке. 2012. Т. 14, № 1. С. 166–170.

⁷ См.: Сазонов В. Ф. Особенности использования коррекционной кинезиологии ... ; Сазонов В. Ф. Способы проведения «мышечного тестирования» в психокоррекционной кинезиологии ...

⁸ См.: Аксенова Г. И. Подготовка практических психологов для пенитенциарных учреждений ...

2. Демонстрация высокой ценности по четырем позициям.

Этап, как правило, повсеместно используется (чаще неосознанно, чем осознанно) успешными специалистами в самых различных областях человеческой коммуникации, особенно в сфере торговли. Он способствует созданию режима доверия к специалисту. Мы считаем, что применение этого полезного и эффективного приема воздействия на психику не должно ограничиваться какой-то узкой сферой, поскольку передача клиенту мысли о значимости предстоящей процедуры будет способствовать усилению положительного воздействия психокорректора на психику. Многие психологи на практике интуитивно применяют описанные ниже действия.

К акмеологическим факторам, способствующим коррекционной деятельности психолога, А. Н. Блинков относит те, которые связаны с клиентом⁹. Среди них — «учет ожиданий клиента от процесса коррекции» (мы назвали это ниже «согласованием ожиданий клиента с возможными реальными результатами психокоррекции»), «осознание клиентом значимости коррекционной работы» (мы включили его в раздел «демонстрации высокой ценности» под номером три), «готовность клиента к сотрудничеству».

Демонстрацию клиенту высокой ценности и значимости психокоррекции мы предлагаем проводить по четырем направлениям:

- 1) ценность специалиста-психолога;
- 2) ценность организации (системы), к которой относится специалист;
- 3) ценность предстоящего сеанса или методики, которую планирует применить на сеансе специалист-психолог;
- 4) ценность самого клиента.

Несмотря на то что приведенное нами описание кажется довольно длинным, практическое выполнение этих действий может занимать всего несколько секунд. Указанная информация передается от психолога клиенту не только вербально, но и невербально: в виде уверенного голоса, спокойных движений, доброжелательного взгляда. В частности, явно и ясно вербально и невербально выраженное внимание и интерес психокорректора к своему клиенту будет демонстрацией высокой ценности клиента со стороны работающего с ним психолога. Клиент должен понимать, что с ним работает грамотный специалист, представляющий надежную систему оказания психологической помощи, использующий метод, который дает хорошие результаты, и заботящийся о клиенте. Следовательно, специалисту и предстоящей процедуре вполне можно довериться. В этом и заключается смысл данного этапа.

Демонстрацию высокой ценности можно дополнить еще четырьмя действиями, близкими к ней по своему смыслу:

- 1) согласованием ожиданий клиента с возможными реальными результатами психокоррекции,
- 2) развеиванием возможных страхов и опасений клиента по отношению к психологу и психокоррекции,
- 3) установлением асимметричного раппорта типа «родитель» (психолог) — «ребенок» (клиент),
- 4) получением психологом «кредита доверия» от клиента.

⁹ См.: Блинков А. Н. Психокоррекция в системе акмеологических понятий: от описания к практике // Акмеология. 2018. № 2 (66). С. 38–41. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihokorreksiya-v-sisteme-akmeologicheskikh-ponyatiy-ot-opisaniya-k-praktike> (дата обращения: 20.01.2020).

3. Подстройка.

В общем смысле подстройка — демонстрация сходства.

При хорошем коммуникативном контакте сходство между партнерами по общению возникает произвольно. Но в целях психокоррекции мы можем ускорить и углубить этот процесс. Речь идет о сходстве в позе, жестах, ритмах, характеристиках речи, интересах, ценностях и т. д.

Подстройка — целенаправленное формирование психокорректором проявлений сходства между собой и своим клиентом. Она начинает осуществляться уже во время предварительной беседы, когда клиент полагает, что сеанс еще не начался, и затем продолжается в течение всего сеанса. Целью подстройки является облегчение достижения раппорта — глубокого чувства взаимного доверия и легкости, которое позволяет людям хорошо контактировать друг с другом и устраняет фильтры сознательного критического восприятия¹⁰. Для проведения психокоррекции используется асимметричный раппорт, при котором один из участников коммуникации является ведущим (психокорректор), а другой — ведомым (клиент).

Итак, достижение состояния раппорта, на наш взгляд, является ключевым в проведении психокоррекции самыми различными методами. Это состояние помогает обойти как осознанные, так и неосознанные критические фильтры восприятия клиента и получить тем самым доступ к прямому воздействию на его подсознание как через вербальный, так и невербальный канал коммуникации. Подстройки предназначены именно для этого.

Параллельно в литературе по изучению коммуникации используются и такие понятия, имеющие близкий к подстройке смысл, как «отзеркаливание», «отражение» или «эхо-реакции»¹¹.

Как поясняет смысл подстройки С. А. Горин, для того чтобы создать очаг раппорта в коре головного мозга, «согласие умов», мы соглашаемся сначала своим телом с телом (в смысле — с поведением) партнера по общению — пациента, клиента, ученика¹².

Подстройка помогает в ускоренном режиме совместить друг с другом две самостоятельные уникальные личности — психолога и клиента — за счет целенаправленного формирования психокорректором различных признаков сходства между ним и клиентом. Такое сходство, или «похожесть», словно говорит подсознанию клиента: «я похож на тебя», «я такой же, как ты», «мне можно довериться», «я не отвергну тебя», «я пойму», «я приму».

Подстройки можно отнести к так называемым метасообщениям, то есть сообщениям о других сообщениях. Смысл этих «подстроечных» метасообщений мы привели выше. Метасообщение подобно комментарию к основному тексту. Один из «столпов» нейролингвистического программирования Р. Дилтс подчеркивает, что поскольку метасообщения, как правило, передаются невербально, то они нередко не осознаются ни отправителем, ни получателем. Вероятно, одним из наиболее существенных навыков коммуникации является способность осознавать,

¹⁰ См.: Сазонов В. Ф. Коррекционная кинезиология.

¹¹ См.: Семенов В. А., Корнеева Г. К. Психологическая подготовка сотрудников пенитенциарных учреждений ...

¹² См.: Горин С. А. НЛП: Техники рассыпью.

«отслеживать» и читать метасообщения¹³. Именно поэтому, на наш взгляд, практическому психологу необходимо обладать навыками подстройки.

С точки зрения техники безопасности, следует учитывать, что подстройка более безопасна для психокорректора, чем истинная глубокая эмпатия. Это связано с тем, что эмпатия к отрицательным эмоциям многочисленных клиентов может быстро привести психолога к эмоциональному выгоранию, особенно если клиенты не слишком-то гуманны и высоконравственны. Подстройка же позволяет сохранять психокорректору эмоциональную стабильность, поскольку она в большей степени демонстрирует, изображает эмпатию и в меньшей — формирует истинные глубокие чувства. В своей работе с чужими психоэмоциональными состояниями психокорректору уместно также придерживаться одного из постулатов кинезиологической психокоррекции: «Сочувствовать, но не сопереживать!» Такая позиция, согласно нашему опыту, характеризует профессиональный подход, отличающий специалиста-психокорректора от любителя-друга или подруги и позволяющий использовать свою собственную психику как рабочий инструмент, а не психоэмоциональное состояние клиента как повод для сопереживания и собственного эмоционального отреагирования.

4. Калибровка.

Калибровка представляет собой определение внутреннего по внешнему, то есть различие у клиента разных психоэмоциональных состояний по внешним проявлениям, а также провоцирование клиента на воссоздание заведомо известных состояний, с тем чтобы корректор мог составить себе из них личную субъективную шкалу. В результате проведения калибровки психокорректор может по внешним признакам судить о характере переживаемого клиентом внутреннего психоэмоционального состояния и о его интенсивности. Таким образом калибровка помогает определять внутреннее состояние человека по внешним проявлениям. Также калибровка позволяет определить индивидуальные характеристики клиента.

5. Углубление подстройки.

После проведения калибровки становится возможным углубление подстройки. Например, выяснив предпочитаемые каналы восприятия у клиента, можно подстраиваться по соответствующим сенсорным модальностям: визуальной, аудиальной, кинестетической, дигитальной (логической). Это обеспечит дифференцированный и индивидуальный подход к конкретному клиенту и облегчит формирование с ним раппорта.

6. Присоединение.

Присоединение — демонстрация соответствия, когда психокорректор показывает, что он в чем-то соответствует своему клиенту или соответствует его ожиданиям. С помощью присоединения происходит объединение корректора и клиента в единую систему. Из отдельных личностей образуется пара, имеющая одну или несколько зон контакта. В специальных условиях, в которых работают «психологи в форме», телесный контакт нежелателен, и это делает внетелесный контакт, полученный с помощью присоединения, особенно ценным.

¹³ См.: Дилтс Р. Фокусы языка ...

7. Ведение.

Это изменение чужого поведения и/или состояния с помощью своего. В случае успешного ведения клиент следует за корректором. Ведение — целенаправленное отклонение психокорректора от сходства, провоцирующее ответную перестройку клиента, направленную на восстановление сходства и соответствия с психокорректором. Ведение показывает, что асимметричный раппорт достигнут и клиент поддается влиянию корректора.

8. Психокоррекционное воздействие.

Это центральная часть психокоррекционной процедуры. Именно на этапе воздействия вносятся запланированные изменения в психику клиента. Выбор способа и методики воздействия зависит от психокорректора: в какой технике работать, какая методика наиболее подходящая для конкретного случая, он выбирает сам. Вполне очевидно, что чем шире круг методик у психокорректора, тем больше возможностей для достижения наилучшего результата.

Уместно воспользоваться рекомендациями технологического порядка из нейролингвистического программирования и психокоррекционной кинезиологии:

- если что-то не получилось, то вернись назад и повтори еще раз;
- если опять не получилось, то сделай это другим способом («попробуй что-нибудь другое»);
- если снова не получилось после нескольких раз, то вернись назад и начни сначала;
- если опять не получилось, то начни с самого начала;
- если снова не получилось, то направь клиента к специалисту более высокой квалификации.

Хорошо работает следующий прием для окончания этапа воздействия в случаях трудности или неясности калибровки: «Когда решите, что достаточно, скажите мне об этом» (ответственность в этом случае возлагается на самого клиента).

9. Проверка результата.

Следует помнить, что проверка результата обычно показывает текущее состояние, но не обязательно отражает полное развитие запущенных психокорректором процессов изменений в психике клиента.

10. Якорение.

Якорение является привязкой, служит закреплению определенного состояния и снабжает его «точкой запуска», через которую психокорректор или сам клиент могут «запускать» это состояние. Таким образом, определенное состояние оказывается привязанным к определенному воздействию (сигналу). Якорение особенно важно, если предполагаются последующие сеансы, на которых будет желательно воспроизводить сформированное у клиента состояние. Оно также необходимо в тех случаях, когда клиент находится в экстремальных ситуациях, либо же для эффективной служебной деятельности. Якорение дает способ управления и самоуправления внутренними функциональными состояниями. В подобных случаях именно постановка якоря и обеспечение самостоятельного доступа к нему клиента будет являться конечной целью психокоррекции.

11. Рефлексия.

Иными словами, это личные впечатления. Разумеется, термин «рефлексия» имеет глубокое содержание и широко применяется в психологии в различных аспектах. В нашем контексте под рефлексией мы подразумеваем личные непосредственные впечатления клиента о сеансе и его ощущения после сеанса, которые он может выразить в вербальной форме.

Очень важно получить обратную связь от клиента. Она поможет выявить недоработки и/или ошибки, совершенные в ходе психокоррекции. В этом случае следует довести дело до конца и вернуться к пункту № 7 для повторного проведения психокоррекционного воздействия прежним или новым способом.

Случается, что клиент неправильно интерпретирует работу психокорректора или свои субъективные ощущения. В процессе проведения рефлексии ему можно помочь с более конструктивной интерпретацией. Следует учитывать то обстоятельство, что навыки адекватной рефлексии обычно формируются не сразу, самовыражение находится под социальным контролем, поэтому клиент не обязательно бывает искренним в выражении своих впечатлений и чувств. Следовательно, в процессе рефлексии обязательно надо проводить параллельную калибровку состояния клиента.

12. Итоговая психодиагностика.

На этом этапе должны быть зафиксированы позитивные изменения у клиента. Однако не следует переоценивать показатели итоговой диагностики. Часто происходит так, что для развития и проявления изменений, наступающих в результате успешной психокоррекции, требуется время (минуты, часы, даже недели и месяцы).

13. Интерпретация.

Интерпретация, или пояснение, заключается в сознательно контролируемом психокорректором объяснении клиенту смысла проведенного с ним сеанса с фиксацией внимания на полезных для психокоррекции деталях и предоставлении готового варианта объяснения происходивших во время сеанса внешних и внутренних событий. Важной установкой (пресуппозицией) для психокорректора является понимание того, что только профессионал может правильно оценить работу другого профессионала.

Иными словами, если мы не подводим итоги сеанса и не интерпретируем произошедших во время него событий, то клиент может оценивать их и интерпретировать только со своей непрофессиональной и пристрастной точки зрения, для которой характерны ошибки, присущие несведущему наблюдателю со стороны.

Итак, *только от психокорректора* клиент может получить полноценное и адекватное описание происходившего во время сеанса, собственное восприятие и понимание клиента всегда будет содержать искажения. Образно можно выразить это так: если Вы не хотите, чтобы в роли супервизора выступал Ваш клиент, то возьмите роль супервизора на себя.

При необходимости после интерпретации можно провести повторную рефлексия и убедиться в том, что клиентом достигнуто правильное понимание проделанной работы и сформировано надлежащее психоэмоциональное состояние.

14. Формирование позитивного психоэмоционального состояния.

15. Задание на самостоятельную работу.

Представленная нами структура общей процедуры психокоррекции не предназначена для неукоснительного исполнения. Каждый психолог-практик может вносить в нее свои личные коррективы. Она, скорее, избыточна, чем недостаточна для практического применения.

Можно сразу ответить на ожидаемый вопрос о том, можно ли ее сократить. Ответ: да, можно.

Какой же минимум необходимых шагов тогда останется?

Минимальная структура процедуры психокоррекции

1. Подстройка до достижения раппорта.
2. Психокоррекционное воздействие тем или иным методом до достижения надлежащих показателей.
3. Интерпретация.

**Список использованной литературы
и электронных ресурсов**

1. Аксенова Г. И. Подготовка практических психологов для пенитенциарных учреждений: проблемы и пути решения // Прикладная юридическая психология. — 2014. — № 4. — С. 10–15.
2. Блинков А. Н. Психокоррекция в системе акмеологических понятий: от описания к практике // Акмеология. — 2018. — № 2 (66). — С. 38–41. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihokorreksiya-v-sisteme-akmeologicheskikh-ponyatiy-ot-opisaniya-k-praktike> (дата обращения: 20.01.2020).
3. Горин С. А. НЛП. Техники рассыпью. — М. : КСП+, 2004. — 560 с.
4. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. — СПб. : Питер, 2011. — 288 с.
5. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. — СПб. : Питер, 2008. — 167 с.
6. Сазонов В. Ф. Коррекционная кинезиология // Кинезиолог. — 2009–2016. — URL : <http://kineziolog.su/content/korreksionnaya-kineziologiya> (дата обращения: 10.04.2016).
7. Сазонов В. Ф. Особенности использования коррекционной кинезиологии для оздоровления путем психокоррекции психоэмоционального состояния // Здоровье и образование в XXI веке. — 2012. — Т. 14, № 1. — С. 166–170.
8. Сазонов В. Ф. Способы проведения «мышечного тестирования» в психокоррекционной кинезиологии, классифицированные по силе давления // Здоровье и образование в XXI веке. — 2014. — Т. 16, № 2. — С. 64–70.
9. Сазонов В. Ф., Ладохина И. Ю., Муравьева М. С. Практическая коррекционно-развивающая работа со школьниками : метод. рекоменд. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 2000. — 36 с.
10. Самыгин С. И., Столяренко Л. Д. Психология управления : учеб. пособие. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 512 с.
11. Семенов В. А., Корнеева Г. К. Психологическая подготовка сотрудников пенитенциарных учреждений к действиям в экстремальных ситуациях : курс лекций. — Рязань : Акад. ФСИН России, 2010. — 107 с.

Сведения об авторе

Сазонов Вячеслав Федорович — кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры биологии и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: v.sazonov@365.rsu.edu.ru (Рязань).

**THE PROCEDURE OF PSYCHOLOGICAL
AND ACMEOLOGICAL CORRECTION ON THE BASIS
OF NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING
AND PSYCHOCORRECTIONAL KINESIOLOGY**

The article treats a sequence step algorithm of acmeological correction aimed at neutralizing resistance that impedes clients' motivation and at securing clients' confidence in their psychological counselors. To achieve the purpose, the author suggests that one should use neuro-linguistic programming and psychocorrectional kinesiology that have been tested in individual and group psychocorrection sessions.

acmeological correction; psychocorrection; neuro-linguistic programming; psychocorrection; psychocorrectional kinesiology

References

1. Aksenova G. I. Practical Psychologists' Training for Penitentiary Institutions: Problems and Solutions. *Prikladnaja juridicheskaja psihologija* [Applied Legal Psychology]. 2014, no. 4, pp. 10–15. (In Russian).
2. Blinkov A. N. Psychological Correction in the System of Acmeological Concepts: from Theory to Practice. *Akmeologija* [Acmeology]. 2018, no. 2 (66), pp. 38–41, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihokorreksiya-v-sisteme-akmeologicheskikh-ponyatiy-ot-opisaniya-k-praktike> (accessed: 20.01.2020). (In Russian).
3. Gorin S. A. *Nejrolingvisticheskoe programmirovaniye. Tehniki rossyp'ju* [Neuro-linguistic Programming. Technological Approaches]. Moscow, KSP+ Publ., 2004, 560 p. (In Russian).
4. Dilts R. *Modelirovaniye s pomoshh'ju nejrolingvisticheskogo programmirovaniya* [NLP Modeling]. St. Petersburg, Peter Publ., 2011, 288 p. (In Russian).
5. Dilts R. *Fokusy jazyka. Izmeneniye ubezhdenij s pomoshh'ju nejrolingvisticheskogo programmirovaniya* [Language Magic. Convincing through Neuro-linguistic Programming]. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 167 p. (In Russian).
6. Sazonov V. F. Correctional Kinesiology. *Kineziolog* [Kinesiologist]. 2009–2016, URL: <http://kineziolog.su/content/korreksionnaya-kineziologiya> (accessed: 10.04.2016). (In Russian).
7. Sazonov V. F. Using Correctional Kinesiology for Health Purposes through Psychological Correction. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke* [Health and Education in the 21st Century]. 2012, vol. 14, no. 1, pp. 166–170. (In Russian).
8. Sazonov V. F. Muscle Testing Technology in Psychocorrection Kinesiology. Classification on the Basis of Treatment Intensity. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke* [Health and Education in the 21st Century]. 2014, vol. 16, no. 2, pp. 64–70. (In Russian).
9. Sazonov V. F., Ladohina I. Ju., Murav'eva M. S. *Prakticheskaja korrekcionno-razvivajushhaja rabota so shkol'nikami* [Practical Correction and Development in Children]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University Publ., 2000, 36 p. (In Russian).
10. Samygin S. I., Stoljarenko L. D. *Psihologija upravleniya* [Managerial Psychology]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 1997, 512 p. (In Russian).
11. Semenov V. A., Korneeva G. K. *Psihologicheskaja podgotovka sotrudnikov penitenciarных uchrezhdenij k dejstvujam v jekstremal'nyh situacijah* [Correctional Institution Employees' Psychological Training for Emergency Situations]. Ryazan Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia Publ., 2010, 107 p. (In Russian).

Information about the author

Sazonov Vyacheslav Fedorovich — Candidate of Biology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Biology and Biology Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: v.sazonov@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 20.01.2020.

Received 20.01.2020.

УДК 159.922.72

С. В. Феоктистова, Е. А. Калинкина, Е. В. Приходько

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ КАК СТРУКТУРНОГО КОМПОНЕНТА «ОБРАЗА Я» У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ¹

В данной статье рассматриваются различные подходы к определению «Образа Я» в психологической науке; характеризуются изменения, которые претерпевает данная структура в дошкольном периоде. Представлены результаты исследования самооценки и особенностей познавательного развития (мышление, слухоречевая память, внимание) детей с разным уровнем развития (с речевыми нарушениями, задержкой психического развития, условно нормативным развитием).

«Образ Я»; самооценка; особенности познавательного развития; речевые нарушения; задержка психического развития; нормативное развитие

Социально-экономические изменения, происходящие в настоящее время, обуславливают значительный интерес и высокие требования к развитию личности. Становление личности, формирование «Образа Я» происходит уже в дошкольный период². Учитывая современные тенденции гуманизации образования, изучение «Образа Я» выходит на первый план, так как данная категория в самом общем значении выражает самость, то есть интегральную целостность, «одноличность», «подлинность» индивида, на основании которой он отличает себя от внешнего мира и остальных людей³.

¹ Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 20-013-00654а).

² См.: Абдурахманов Р. А. Возрастная психология : учеб. для вузов : в 4 юнитах. Юнита 1 : Онтогенез психических процессов и личности человека. М., 1999. 68 с. ; Азарнов Н. Н. Социальное взаимодействие и становление личности // Цивилизация знаний: инновационный переход к обществу высоких технологий : тр. IX Междунар. науч. конф. М. : Рос. нов. ун-т, 2008. С. 536–539 ; Айгумова З. И., Васильева Н. Н., Вачков И. В., Зуев Б. К., Казанская В. Г., Обухов А. С., Мякишева Н. М., Феоктистова С. В., Фоминова А. Н., Швецова М. Н. Психология детей младшего школьного возраста : учеб. и практикум. М. : Юрайт, 2014. 583 с.

³ См.: Кон И. С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. 1981. № 3. С. 67–73.

В дошкольном возрасте начинает формироваться самооценка ребенка, складываются определенные представления о собственной личности, происходит осознание и выделение себя в системе социальных взаимоотношений. В связи с этим проблема изучения «Образа Я» остается актуальной и важной. Однако исследование данной категории не должно ограничиваться данными, полученными при изучении дошкольников с условно нормативным развитием. Наибольший интерес представляет сравнительный анализ особенностей и структуры «Образа Я» у детей различных категорий (с условно нормативным развитием, речевыми нарушениями, задержкой психического развития). Это также обусловлено современными тенденциями в системе образования, а именно реализацией инклюзивного подхода. Основное отличие инклюзивного подхода от интегративного состоит в том, что при инклюзии в обычных школах меняется отношение к детям с ограниченными возможностями и к их родителям. Идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной направленности обучения.

Таким образом, изучение «Образа Я» детей различных категорий позволяет лучше понять их личностные процессы, обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая особенности восприятия себя и окружающих. Глубинное изучение «Образа Я» дошкольников различных категорий позволит повысить эффективность педагогической работы, направленной на гармоничное развитие личности.

В настоящее время достаточно сложно однозначно определить объем и содержание понятия «Образ Я». Изучением данного феномена занимались многие ученые, исследовавшие вопросы личности, самосознания. Представители различных психологических школ по-своему трактуют данное понятие, описывают его структуру.

В рамках когнитивной психологии «Образ Я» относится к процессам, характеризующим самопознание личности⁴. Представители данного направления выделяют в структуре «Я» когнитивные схемы — обобщения относительно себя, сделанные на основе прошлого опыта.

В психоаналитической концепции (З. Фрейд) «Образ Я» рассматривается в тесном единстве с телесными переживаниями, подчеркивается значимость социальных связей и взаимодействия с другими людьми в психическом развитии человека⁵.

С позиций гуманистического направления «Образ Я» определяется как система самовосприятий, также подчеркивается связь развития представлений о себе с непосредственным опытом индивида⁶.

По мнению Р. Бернса, «Образ Я» представляет совокупность представлений индивида о себе, связанных с самооценкой. Он отмечает, что «Образ Я» и самооценка поддаются лишь условному концептуальному различению, так как в психологическом плане они неразрывно связаны.

⁴ См.: Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности / пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. СПб. : Питер Пресс, 1997. 608 с.

⁵ См.: Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии // Вестник Южноуральского государственного университета. Сер. «Психология». 2012. С. 4–11.

⁶ См.: Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М. : Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.

В отечественной психологии «Образ Я» рассматривался в основном в русле изучения самосознания. Данная проблематика отражена в работах таких авторов, как В. В. Столин, Е. Т. Соколова, С. Р. Пантिलеева, Н. И. Сарджвеладзе.

«Образ Я» представляет собой набор характеристик, с помощью которых каждый человек описывает себя как индивидуальность, как существо, обладающее психологическими свойствами: характером, личностными особенностями, способностями, привычками, странностями и склонностями. Однако изменения локальных, специализированных «Я-образов», как и частных самооценок, не изменяют «Я-концепцию», составляющую ядро личности.

Таким образом, проведенный анализ литературных источников позволил описать различные подходы к определению «Образа Я», которые часто очень противоречивы.

«Образ Я» претерпевает значительные изменения в различные возрастные периоды. В раннем и младшем дошкольном детстве (1,5–4 года) ребенок выделяет себя как личность, осознает свою индивидуальность. В 4–6 лет появляются предпосылки формирования идеального «Образа Я»: ребенок начинает представлять, каким он может быть (послушным, добрым, смелым). В младшем школьном возрасте дети стремятся получить признание и одобрение со стороны значимого взрослого посредством старательного выполнения учебной деятельности. В подростковом возрасте происходит формирование идентичности, «поиск себя», осуществляются первые попытки самоопределения. Таким образом, «Образ Я» является динамической единицей, которая претерпевает изменения в течение жизни.

В данной статье представлен сравнительный анализ уровня самооценки у детей с условно нормативным развитием, речевыми нарушениями (общим недоразвитием речи III уровня), задержкой психического развития. Поскольку «Образ Я» неразрывно связан с самосознанием личности, а самооценка является компонентом самосознания, изучение данной категории особо значимо для понимания особенностей «Образа Я» дошкольников различных категорий.

В общем понимании самооценка — это система представлений о себе, своих возможностях; оценка своих достоинств и недостатков, способностей, качеств, чувств, эмоций.

Самооценка выполняет различные функции, наиболее важные из которых — регуляторная, защитная, адаптационная. Посредством данных функций обеспечивается принятие личностью задач и выбора решений; поддерживается относительная стабильность личности и ее независимость; осуществляется приспособление к социуму и окружающему миру. Самооценка оказывает влияние на эффективность деятельности человека и на дальнейшее развитие его личности⁷.

В современной психологии выделяют следующие уровни самооценки: заниженную, адекватную и завышенную. При адекватной самооценке субъект реалистично оценивает себя, свои поступки, качества, недостатки. Завышенная самооценка характеризуется завышением в оценке собственных возможностей, собственной значимости. При заниженной самооценке, напротив, происходит чрезмерное принижение себя субъектом.

На самооценку значительное влияние оказывает социальное окружение человека. Так, в дошкольном возрасте, когда происходит процесс формирования

⁷ См.: Молчанова О. Н. Личность — время — самооценка // Психология здоровья и личностного роста». 2008. № 4. С. 22.

данной категории, особенное влияние оказывают родители, их суждения. Посредством мнения окружающих, их оценочных суждений у ребенка складывается представление о себе и своих возможностях, качествах. Самооценка оказывает влияние на уровень социальной адаптации ребенка, поведение, состояние познавательной активности.

Таким образом, исследование самооценки дошкольников разных категорий позволило выявить особенности, соответствующие каждой группе детей. Полученные данные важны для осуществления учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, консультирования родителей и подбора ими наиболее эффективной стратегии взаимодействия с ребенком.

Целью исследования являлось определить, как ребенок оценивает себя сам и как оценивают его другие люди, при этом выявить уровень развития познавательных процессов (мышление, внимание, память) старших дошкольников с условно нормативным развитием, общим недоразвитием речи III уровня, задержкой психического развития.

В качестве основных задач можно выделить следующие: определить уровень самооценки детей различных групп; выявить особенности познавательного развития (мышление, слухоречевая память, внимание) выделенных категорий детей.

В исследовании приняли участие 45 детей в возрасте 6–7 лет. Испытуемые были разделены на три группы: в первую вошли 15 воспитанников логопедических групп с заключением «ОНР III уровня». Вторую группу составили 15 детей с условно нормативным развитием. Третья группа 15 дошкольников имела заключение «задержка психического развития».

Методики исследования. Для достижения цели и реализации задач исследования был использованы следующие методики: «10 слов» для определения объема слухоречевой памяти; «4-й лишний» — для исследования наглядно-образного мышления, операций анализа, обобщения; «Корректирующая проба» — для выявления особенностей внимания; «Лесенка» — для исследования самооценки детей⁸.

Обсуждение результатов. Проведенное исследование позволило выявить различия в уровне самооценки у различных категорий дошкольников, а также особенности выполнения диагностической методики.

Полученные данные, отражающие особенности самооценки дошкольников различных категорий, представлены на рисунке 1.

На диаграмме видно, что неадекватно завышенный уровень самооценки в основном характерен для детей с речевыми нарушениями и задержкой психического развития, при этом дети выбирали самую высокую ступеньку лесенки, не аргументируя свой выбор либо отмечая, что им так хочется, нравится.

Большое количество детей с нарушениями речи обнаруживают завышенную самооценку, обосновывая свой выбор следующими высказываниями: «Я хороший», «Я самый послушный. Ну, иногда воспитатель ругает, когда балуюсь. Ну, один раз только». Максимальное количество детей с условно нормативным развитием имеют завышенный уровень самооценки, при этом аргументация детей при выборе данной позиции в лесенке более обоснованна: «Я стараюсь вести себя хорошо, на занятиях слушаю», «Я умный, но балуюсь иногда», «Я занимаюсь много, на подготовку хожу».

⁸ См.: Павлова Н. Н., Руденко Л. Г. Экспресс-диагностика в детском саду. Комплект материалов для педагогов-психологов. М. : Генезис, 2017. 124 с.

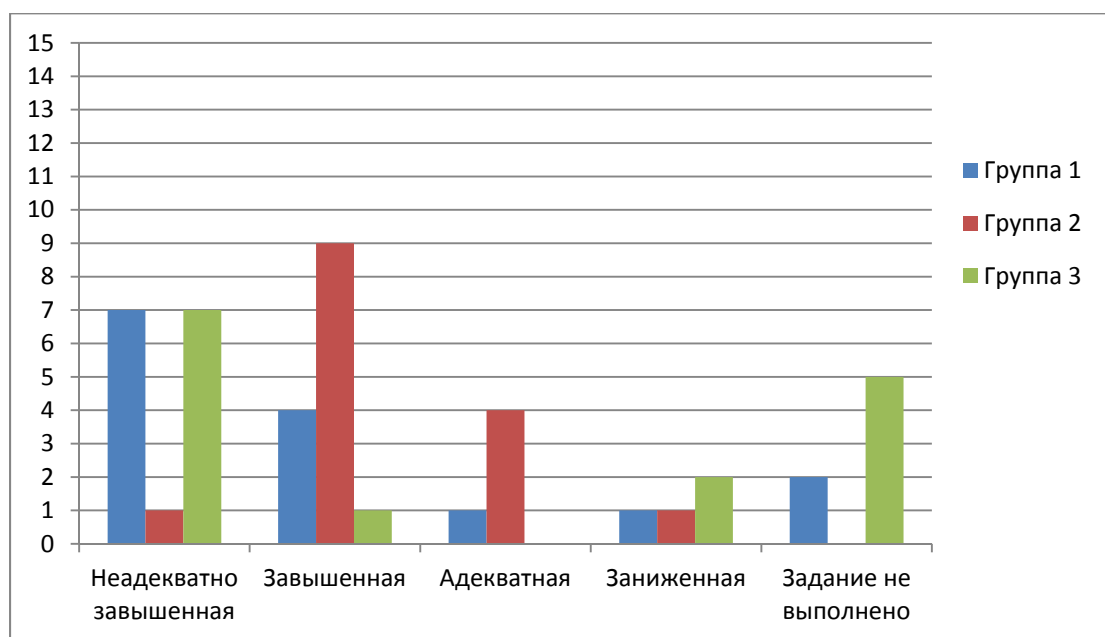


Рис. 1. Уровень самооценки дошкольников трех групп

Примечание: группа 1 — дети с логопедическим заключением «ОНР III уровня»; группа 2 — дети с условно нормативным развитием; группа 3 — дети с задержкой психического развития

Уровень адекватной самооценки в основном был выявлен в группе детей с условно нормативным развитием.

Заниженная самооценка реже всего отмечалась среди детей всех категорий.

По итогам диагностики необходимо было выделить шкалу «Задание не выполнено», так как большое количество детей из первой и третьей групп не поняли смысла задания, несмотря на неоднократное предъявление инструкции и стимулирующую помощь взрослого.

Таким образом, полученные данные позволяют предположить, что уровень самооценки детей представленных категорий влияет на их поведение, эмоциональное состояние; определяет особенности взаимодействия с педагогами. Также взаимное влияние друг на друга оказывают особенности самооценки и уровень познавательной активности.

Кратко рассмотрим данные, полученные в результате диагностики познавательных процессов детей с речевыми нарушениями, условно нормативным развитием и задержкой психического развития.

Исследование особенностей слухоречевой памяти показало, что объем кратковременной памяти у детей с задержкой психического развития и дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня снижен по сравнению с их сверстниками, имеющими условно нормативное развитие, что отображено на рисунке 2.

На диаграмме видно, что средний и низкий уровень объема слухоречевой памяти наблюдается у дошкольников с нарушениями речи и задержкой психического развития. Таким образом, эти данные могут обосновывать тот факт, что детям данных групп требовалось неоднократное воспроизведение инструкции к методикам.

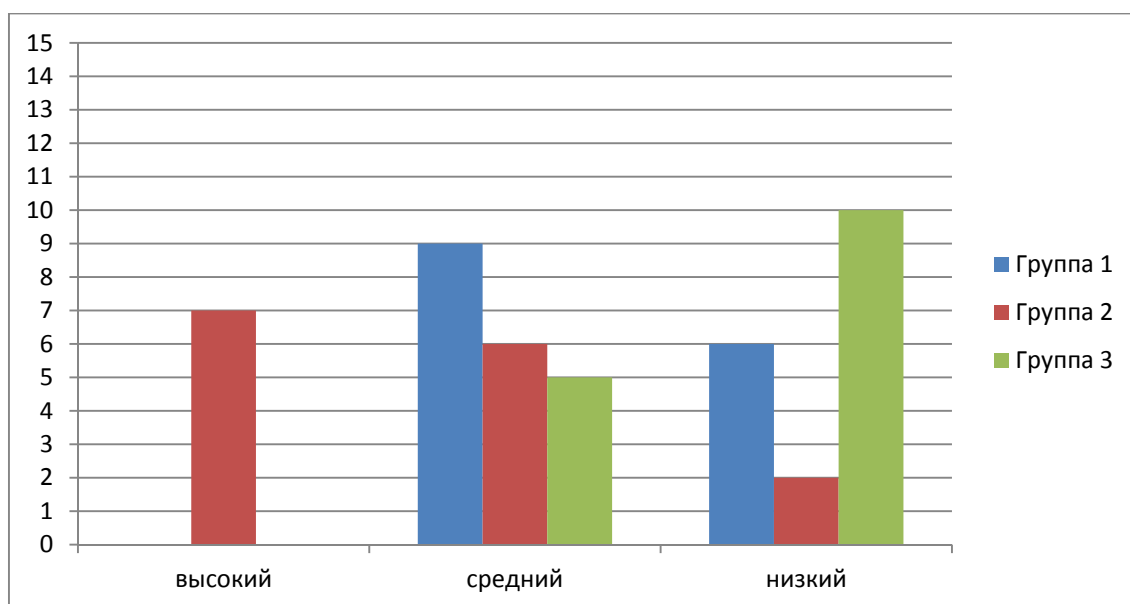


Рис. 2. Уровни объема кратковременной памяти испытуемых трех групп

Примечание: группа 1 — дети с логопедическим заключением «ОНР III уровня»;
группа 2 — дети с условно нормативным развитием;
группа 3 — дети с задержкой психического развития

В результате диагностики особенностей внимания у дошкольников различных категорий было выявлено, что у большинства снижена концентрация внимания, отмечаются сложности переключения. Однако наиболее характерны нарушения внимания для детей с задержкой психического развития, немного меньше данные нарушения отмечались у тех, кто имеет нарушения речи.

Исследование особенностей мышления у детей трех групп позволило получить следующие данные. Среди дошкольников с задержкой психического развития 20 % (3 человека) детей справились с заданием «4-й лишний» со стимулирующей помощью взрослого; 47 % (7) потребовалось повторение инструкции, организующая и обучающая помощь для успешного выполнения большинства заданий; 33 % (5) не смогли справиться с большинством заданий.

Среди детей с речевыми нарушениями 47 % (7) справились с заданием «4-й лишний» со стимулирующей помощью взрослого; 40 % (6) потребовалось повторение инструкции, организующая помощь для успешного выполнения большинства заданий; 13 % (2) не справились с большинством заданий.

Дети с условно нормативным развитием в большинстве своем (80 %, или 12 человек) успешно выполнили задания, 20 % (3) потребовалось повторение инструкции и стимулирующая помощь.

Таким образом, данные, полученные в результате проведенного исследования, позволяют предположить, что особенности познавательных процессов затрудняют интерпретацию окружающей действительности детьми с задержкой психического развития. В меньшей степени это выражено и у их сверстников с нарушениями речи. Так, недостаточность мыслительных операций искажает понимание и оценку себя, своих поступков, эмоциональных переживаний; особен-

ности внимания препятствуют длительной сосредоточенности на ситуации, что также затрудняет ее анализ. В связи с этим отмечается поверхностность, некри- тичность суждений относительно себя и оценки себя окружающими.

Список использованной литературы

1. Абдурахманов Р. А. Возрастная психология : учеб. для вузов : в 4 юнитах. Юнита 1 : Онтогенез психических процессов и личности человека. — М., 1999. — 68 с.
2. Абдурахманов Р. А., Плышевская Э. Н. Индивидуально-психологические осо- бенности студентов, самоактуализирующихся в процессе обучения в вузе // Вестник Рос- сийского нового университета. — 2012. — Вып. 1. — С. 43–53.
3. Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р. «Образ Я» как предмет исследования в зару- бежной и отечественной психологии // Вестник Южноуральского государственного уни- верситета. Сер. «Психология». — 2012. — С. 4–11.
4. Азарнов Н. Н. Социальное взаимодействие и становление личности // Цивили- зация знаний: инновационный переход к обществу высоких технологий : тр. IX Между- нар. науч. конф. — М. : Рос. нов. ун-т, 2008. — С. 536–539.
5. Айгумова З. И., Васильева Н. Н., Вачков И. В., Зуев Б. К., Казанская В. Г., Обу- хов А. С., Мякишева Н. М., Феоктистова С. В., Фоминова А. Н., Швецова М. Н. Психоло- гия детей младшего школьного возраста : учеб. и практикум. — М. : Юрайт, 2014. — 583 с.
6. Кон И. С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. — 1981. — № 3. — С. 67–73.
7. Молчанова О. Н. Личность — время — самооценка // Психология здоровья и личностного роста. — 2008. — № 4. — С. 100–111.
8. Павлова Н. Н., Руденко Л. Г. Экспресс-диагностика в детском саду. Комплект материалов для педагогов-психологов. — М. : Генезис, 2017. — 124 с.
9. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. — М. : Эксмо- Пресс, 2001. — 416 с.
10. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности / пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторо- вой. — СПб. : Питер Пресс, 1997. — 608 с.
11. Феоктистова С. В. Взаимодействие субъектов образовательной организации по решению задачи адаптации детей к обучению в школе // Цивилизация знаний: глобаль- ный кризис и инновационный выбор России : тр. Междунар. науч. конф. — М. : Рос. нов. ун-т, 2009. — С. 397–398.
12. Феоктистова С. В., Хмелькова М. А. Коммуникативная компетентность как фактор, влияющий на психическое развитие дошкольника // Актуальные проблемы пси- хологического знания. — 2012. — № 2. — С. 93–103.

Сведения об авторах

Феоктистова Светлана Васильевна — доктор психологических наук, профессор кафедры специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: svfeoktistova@mail.ru (Москва).

Калинкина Елена Аркадьевна — аспирант кафедры общей психологии и пси- хологии труда АНО ВО «Российский новый университет», педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9 “Родничок”» г. о. Балашиха. E-mail: ro4taEA@yandex.ru (Москва).

Приходько Елена Викторовна — аспирант кафедры педагогического образова- ния Института психологии и педагогики АНО ВО «Российский новый университет»; старший воспитатель ГБОУ «Школа № 1579». E-mail: lenlar@inbox.ru (Москва).

S. V. Feoktistova, E. A. Kalinkina, E. V. Prikhodko

**INVESTIGATING SELF-ESTEEM
IN DIFFERENTLY-ABLED CHILDREN
AS A STRUCTURAL COMPONENT OF SELF-IMAGE**

The article treats various approaches to the investigation of the psychological concept of self-image. The article describes the changes one's self-image undergoes during the preschool period. The article presents the results of a study of self-assessment and peculiarities of cognitive development (thinking, auditory-verbal memory, attention) in differently-abled children (children with speech disorders, children with mental retardation, and children with normative development).

self-image; self-assessment; characteristics of cognitive development; speech disorders; mental retardation; normative development

References

1. Abdurahmanov R. A. Ontogenesis of Psychological Processes Related to Personality. Unit 1. *Vozrastnaja psihologija: v 4 unitah* [Developmental Psychology: in 4 units]. Moscow, Modern Humanitarian University Publ., 1999, 68 p. (In Russian).
2. Abdurahmanov R. A., Plyshevskaja Je. N. Individual Psychological Peculiarities of Students Increasing their Self-Awareness at a University. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta* [Bulletin of New Russian University]. 2012, iss. 1, pp. 43–53. (In Russian).
3. Abdullin A. G., Tumbasova E. R. The Image of Self as an Object of Research in Russian and Foreign Psychology. *Vestnik Juzhnoural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Psihologija"* [Bulletin of South Ural State University. Psychology Series]. 2012, pp. 4–11. (In Russian).
4. Azarnov N. N. Social Interaction and Personality Development. *Civilizacija znanij: innovacionnyj perehod k obshhestvu vysokih tehnologij: trudy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Civilization of Knowledge: An Innovative Transition to Society of High Technology. Proceedings of the 9th International Research Conference]. Moscow, Russian New University Publ., 2008, pp. 536–539. (In Russian).
5. Ajgumova Z. I., Vasil'eva N. N., Vachkov I. V., Zuev B. K., Kazanskaja V. G., Obuhov A. S., Mjakisheva N. M., Feoktistova S. V., Fominova A. N., Shvecova M. N. *Psihologija detej mladshego shkol'nogo vozrasta* [Psychology of Primary Schoolchildren]. Moscow, Yuright Publ., 2014, 583 p. (In Russian).
6. Kon I. S. The Category of Self in Psychology. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1981, no. 3, pp. 67–73. (In Russian).
7. Molchanova O. N. Personality — Time — Self-Esteem. *Psihologija zdorov'ja i lichnostnogo rosta* [Psychology of Self and Personality Development]. 2008, no. 4, pp. 100–111. (In Russian).
8. Pavlova N. N., Rudenko L. G. *Jekspress-dijagnostika v detskom sadu. Komplekt materialov dlja pedagogov-psihologov* [Express-Diagnostics in Kindergarten. Materials for Teachers and Psychologists]. Moscow, Genesis Publ., 2017, 124 p. (In Russian).
9. Rodzhers K. R. *Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psihoterapiju* [Personality Development. Psychotherapy]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2001, 416 p. (In Russian).
10. Khiell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* [Personality Theory]. St. Petersburg, Peter Press Publ., 1997, 608 p. (Transl. from English).
11. Feoktistova S. V. Interacting to Solve School Children Adaptation to Learning in the Learning Environment. *Civilizacija znanij: global'nyj krizis i innovacionnyj vybor Rossii: trudy*

Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii [Civilization of Knowledge: A Global Crisis and Innovation Choice in Russia. Proceedings of an International Research Conference]. Moscow, Russian New University Publ., 2009, pp. 397–398. (In Russian).

12. Feoktistova S. V., Hmel'kova M. A. Communicative Competence as a Factor Influencing Preschool Children's Psychological Development. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znanija* [Relevant Issues of Psychological Knowledge]. 2012, no. 2, pp. 93–103. (In Russian).

Information about the authors

Feoktistova Svetlana Vasilyevna — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Special Needs Education at Russian New University. E-mail: svfeoktistova@mail.ru (Moscow).

Kalinkina Elena Arkadyevna — Postgraduate of the Department of General Psychology and Labor Psychology at Russian New University, Educational Psychologist at Kindergarten no 9 (“Spring”) in the town of Balachikha. E-mail: po4taEA@yandex.ru (Moscow).

Prikhodko Elena Viktorovna — Postgraduate of the Department of Pedagogical Education at the Institute of Psychology and Pedagogy at Russian New University; Senior Educator at School no. 1579. E-mail: lenlar@inbox.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 13.01.2020.

Received 13.01.2020.



Современные социально-психологические исследования

УДК 159.9.07:159.923.2

А. Н. Сухов

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ КОНСТРУКТИВНЫЕ КОНФЛИКТЫ

В данной статье раскрывается социально-психологическая сущность организационных конструктивных конфликтов. С позиции социальной психологии формулируется их понятие и сущность. Вместе с тем выявляется связь конструктивных конфликтов с определенными видами социальных организаций. Анализируется их роль в профессиональной деятельности матричных, проектных, научных, медицинских, судебных учреждений, народных предприятий. Кроме того, уточняется определение такого понятия, как факторы возникновения организационных конструктивных конфликтов, и рассматривается практика трансформации конструктивных организационных конфликтов в деструктивные.

организационные конструктивные конфликты; понятие; сущность; классификация; профессиональная деятельность; матричные, проектные, научные, медицинские, судебные учреждения; народные предприятия

Введение. Состояние и степень разработанности проблемы. Вне учета конструктивных конфликтов нельзя представить эффективную управленческую, научную, проектную и другие виды деятельности (судебную, медицинскую, творческую) в различных организациях.

Социальная организация — группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей. Конструктивные конфликты способствуют достижению положительных целей, деструктивные — отрицательных.

Формальная и неформальная структуры социальной организации связаны между собой. В данном случае в качестве связующего звена выступают социально-психологические явления. В частности, такие социально-психологические явления, как организационная культура, репутация организаций, социально-психологический климат, деловое общение, профессиональная идентичность, адаптивность, социально-психологическая компетентность персонала и, разумеется, организационные конфликты оказывают существенное влияние на эффективность социальных организаций¹.

¹ См.: Сухов А. Н., Гераськина М. Г. Социальная психология : учеб. пособие / под. ред. А. Н. Сухова. 8-е изд., перераб. и доп. М. : Юнити-Дана, 2017. 397 с.

Практически все социальные организации можно классифицировать в зависимости от сферы функционирования. Например, с этой точки зрения выделяют образовательные, медицинские, экономические, политические и общественные организации, а также силовые (военные, пенитенциарные и т. д.).

Различаются также социальные организации в зависимости от структуры (поэтому и выделяются централизованные и децентрализованные), эффективности и других критериев, в том числе социально-психологических явлений.

Актуальной становится классификация организаций по таким основаниям, как тип организационной культуры, репутации и т. п.

Социально-психологический подход к пониманию сущности организационных конструктивных конфликтов. Развитие социальных организаций невозможно без использования конструктивных конфликтов². Конструктивный организационный конфликт возникает, когда оппоненты не выходят за рамки этических норм, деловых отношений и разумных аргументов при решении проблем. Причинами обычно являются недостатки в организации деятельности и управления. Решение тех или иных проблем приводит к развитию организаций. Последствия такого конфликта являются положительно функциональными и ведут к повышению эффективности организации.

Конструктивные конфликты связаны с определенным видом социальных организаций. Речь идет прежде всего о матричных, проектных, научных, медицинских, судебных учреждениях, народных предприятиях и кибуцу.

В России эффективность социальных организаций практически всегда пытались обеспечить за счет механической трансформации их структуры.

Успешные страны шли другим путем. Они сочетали возможности стратегического планирования и рыночных условий для устойчивого социально-экономического роста³. В этом контексте очень важную роль могут и должны сыграть конструктивные организационные конфликты. Дело в том, что в основе принятия решения о судьбе организации, отношения к обязанностям должна лежать оптимальная позитивная модель достижения успеха, то есть социальные представления персонала (акционеры, сотрудники) о социально-положительных целях и соответствующих средствах их достижения, иначе говоря, не что иное, как конструктивные организационные конфликты.

Факторы возникновения организационных конструктивных конфликтов. Социальные организации функционируют во внешней и внутренней средах, поэтому причины организационных конфликтов можно разделить на две основные группы: внешние и внутренние.

Внешние причины организационных конфликтов связаны с конкуренцией. Экономическая конкуренция — целенаправленные действия субъекта предпринимательства, которые прямо или косвенно затрагивают интересы конкурентов. С помощью конкурентных действий субъекты предпринимательства стремятся

² См.: Большаков А. Г., Несмелова М. Ю. Конфликтология организаций : учеб. пособие. М., 2001. 182 с. ; Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : кн. 1–5. Кн. 2 : Акмеологические основы управленческой деятельности. М. : РАГС, 2000. 533 с. ; Основы социально-психологической теории / под ред. А. А. Бодалева, А. Н. Сухова. М. : Междунар. пед. акад., 1995.

³ См.: Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2000. 464 с.

достичь максимальных результатов, тем самым укрепить собственные позиции и ослабить статус конкурентов. В целях обеспечения доброкачественной конкуренции в федеральном антимонопольном органе созданы коллегиальные органы, за которыми закрепляются полномочия по обобщению практики применения антимонопольного законодательства.

Конструктивные конфликты, так или иначе связанные с конкуренцией, влияют на эффективность всех видов организаций, в том числе и политических.

Что касается конфликтов между и внутри коммерческих структур, то их причины связаны с борьбой за рынок сбыта, ценообразованием и т. д. Данные конфликты могут быть позитивными, если порождаются доброкачественной конкуренцией, и деструктивными, если возникают в результате недоброкачественной конкуренции, например получения прибыли за счет контрафакта (некачественная продукция).

Причины внутриорганизационных конфликтов крайне многообразны, но прежде всего связаны с принятием управленческих решений и эффективностью делового общения.

Сущность управления в организации отражается в процессе принятия управленческого решения. Его эффективность зависит от того, в рамках какого конфликта руководителя происходило: если в формате конструктивного, то будут одни результаты, если деструктивного — другие. Однако имеют значение не только финансовые последствия (прибыль), но и нравственные, репутационные.

Взаимосвязь делового общения и организационных конструктивных конфликтов. Функционирование социальной организации вне делового общения невозможно. В социально-психологической литературе обычно используется понятие «деловое общение», направленное на обеспечение переговоров, ведение совещаний и официальной переписки, высокую эффективность публичных выступлений.

Деловое общение — вид общения, который является нормативно одобренным, жестко регламентированным и функционирующим в какой-либо сфере для решения определенных задач, потому самым непосредственным образом связано с конструктивными конфликтами.

Успешность деловых переговоров во многом зависит не только от наличия у переговорщиков коммуникативной, но и антикризисной переговорной компетентности.

Деловое общение, проходящее в любой форме (деловая беседа, совещание, переговоры), может включать такую форму группового принятия решений, как дискуссия. Естественно, она самым непосредственным образом связана с конструктивными межличностными конфликтами.

Дискуссия — обсуждение какого-либо спорного вопроса, исследование проблемы, когда каждая сторона, оппонируя мнению собеседника, аргументирует свою позицию и претендует на достижение цели. Дискуссия предполагает общение на основе доводов и аргументов с целью найти истину путем всестороннего сопоставления различных мнений. Основная цель такого вида обсуждения — достижение максимально возможной в данных условиях степени согласия участников по обсуждаемой проблеме.

Важным видом делового общения является управленческое. Оно представляет собой такое общение, которое вызвано необходимостью осуществления управленческих функций с учетом обратной связи.

Управленческое общение имеет целью добиться от подчиненных необходимого стиля поведения с помощью следующих форм воздействия: приказа, убеждения, внушения, критики, поощрения, похвалы, наказания.

Остановимся на рассмотрении только таких форм воздействия, которые непосредственно связаны с конструктивными конфликтами.

Критика является наиболее распространенной формой выражения неудовлетворенности деятельностью подчиненных или коллег по работе. Критика — отрицательное суждение о чем-либо, указание на недостатки, которое должно быть объективным (являться следствием негативного поступка, неумелой и недобросовестной работы) и конструктивным (давать работнику уверенность в его способности, мобилизовать на лучшую работу).

При осуществлении критики необходимы конфиденциальность; доброжелательность, создаваемая за счет ослабления обвинительного акцента; внесение элементов похвалы; уважительное отношение к личности критикуемого; аргументированные доводы; подчеркивание возможности устранения недостатков; готовность прийти на помощь.

Любая критика, за исключением явного сведения счетов, должна восприниматься как форма помощи со стороны в деле исправления недостатков.

Наряду с конструктивной критикой может иметь место псевдокритика, которую руководитель должен избегать и пресекать, если она последует со стороны других.

Для повышения уровня социально-психологической компетентности в области управленческого общения используются социально-психологические тренинги для руководителей.

По объему организационные конфликты делятся на глобальные (охватывают весь персонал или большую его часть) и локальные (происходят между работниками или между работником и руководителем).

В организациях различают «вертикальные» и «горизонтальные» конфликты.

Существует и другие основания, используемые для классификации конфликтов в организациях.

Последствия трудовых конфликтов находят свое выражение в потере рабочего времени, снижении производительности труда, увольнении с места работы, заболеваниях, забастовках и т. д. Так, инциденты, связанные с трудовыми конфликтами внутри персонала компаний, занимают, точнее «отнимают», примерно 15 % трудового времени. Больше всего временных затрат приходится на урегулирование конфликтов со стороны руководителя (в отдельных организациях — вплоть до 50 % рабочего дня)⁴.

Необходимо выделить и положительные стороны конфликта. Это уникальный метод поиска путей выхода из затруднительной ситуации в организации, активизирующий новаторские перемены и дальнейшее развитие.

Во многих случаях конфликт может помочь обнаружению разнообразных точек зрения на одну и ту же проблему, что даст вспомогательную информацию, которая будет способствовать выявлению наибольшего числа альтернатив или проблем. Все это делает процесс принятия решений командой наиболее успеш-

⁴ См. Платонов Ю. В. Социальные конфликты на производстве // Социальные исследования. 1991. № 1 ; Сухов А. Н. Конфликты в первичных коллективах осужденных. Рязань, 1987. 73 с.

ным, а также предоставляет возможность сформулировать собственные идеи и тем самым удовлетворить персональные потребности в уважении и власти. В то же время конструктивный конфликт может послужить средством эффективного осуществления проектов и планов.

Роль конструктивных конфликтов в различных организациях. Особую роль конструктивные конфликты играют в деятельности ряда специфических организаций: проектных, матричных, медицинских, научных, народных предприятий и т. д.

С уверенностью можно утверждать, что конструктивные конфликты — основа научной деятельности и соответствующих учреждений. Оппонирование, дискутирование, рецензирование, критика, экспертная оценка, обсуждение — составляющие этого процесса.

В науке именно в споре рождается истина. Если бы ученые не спорили между собой, не рассуждали и не дискутировали, не было бы многих научных открытий. Однако обращает на себя внимание особенность дискуссий в научном мире: полемика никогда не опускается до оскорблений и перехода на личности, чему во многом способствует коммуникативная, конфликтологическая, социально-психологическая компетентность личности, в частности культура ученых. Вместе с тем за внешней корректной стороной дискуссий могут стоять и гибридные конфликты, что в последнее время усиливается. Ласковые, «убаюкивающие» речи не должны закрывать глаза на истинное положение вещей.

Конструктивные конфликты в научной деятельности и соответствующих организациях способствуют открытиям, развитию научных школ и становятся двигателем науки. Это происходит в ходе проведения научных исследований, конференций, форумов, симпозиумов, защит диссертаций, составления отчетов и т. д.

Научно-исследовательская работа связана с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и обществе, научных обобщений, научного обоснования проектов. Открытие — конструктивно-когнитивный (познавательный) конфликт, который возникает в результате столкновения новой системы знаний со старой⁵.

Задача ученого состоит не в избегании конструктивных конфликтов, а, наоборот, в правильной стратегии их разрешения. Научная критика является частью этой стратегии.

Научная школа — оформленная система научных взглядов, а также научное сообщество, придерживающееся этих взглядов.

Формирование научной школы происходит под влиянием лидера, эрудития, круг интересов и стиль работы которого имеют определяющее значение для привлечения новых сотрудников.

Научная конференция (*academic conference*) — форма организации научной деятельности, при которой исследователи (не обязательно ученые или студенты) представляют и обсуждают свои работы.

⁵ См.: Аблажей А. М. Положение науки и ученого в национальных республиках Сибири (в оценках членов научных сообществ Тувы и Хакасии) // Национально-культурная политика в Сибири в XX в. / отв. ред. С. А. Красильников. Новосибирск, 2004. С. 247–262; Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. С. 123–127; Мирская Е. З. Человек в науке // Социальная динамика современной науки / отв. ред. В. Ж. Келле. М.: Наука, 1995. С. 21–38.

Симпозиум (лат. *symposium*, от др.-греч. συμπόσιον — пиршество) — совещание, научная конференция по какому-либо научному вопросу (обычно с участием представителей разных стран).

Форум — мероприятие, проводимое для обозначения или решения каких-либо в достаточной степени глобальных проблем.

Задача конференции — рассмотреть и решить назревшую проблему в сфере бизнеса, политики, экономики или общества. Проблема обозначается в основном докладе, затем следуют выступления по его обсуждению.

На симпозиумах поднимают проблемы более значимые, глобальные.

Наиболее масштабным, а следовательно и статусным мероприятием является конгресс — одна из высших форм политического и научного сотрудничества. Затем следует симпозиум и конференция.

Диссертация (от лат. *dissertatio* — исследование, сочинение, рассуждение, доклад) — квалификационная работа на присуждение академической или ученой степени и квалификации (степени) магистра.

Защите предшествует получение соискателем отзывов на диссертационную работу от ряда рецензентов, в роли которых должны выступать специалисты и организации, компетентные в области, к которой относится диссертация.

На защите соискатель представляет диссертацию комиссии, называемой диссертационным советом, который (в России) формируется, утверждается и функционирует в соответствии с требованиями Высшей аттестационной комиссии (ВАК). Соискатель в устной форме излагает совету содержание диссертации, достигнутые научные результаты, возможность их практического применения, отвечает на вопросы членов совета.

По завершении представления диссертации совет проводит обсуждение работы и принимает решение о принятии или непринятии диссертации путем тайного голосования всех членов совета. Если по результатам защиты диссертация принимается, диссертационный совет принимает решение о присуждении соискателю ученой степени.

Роль конструктивных конфликтов в научной деятельности сложно переоценить, поскольку они являются неотъемлемой частью этой деятельности.

Научная критика стала способом реагирования членов научного сообщества на представляемую научную идею, концепцию или теорию. Научная экспертиза оценивает новизну и доказательную базу научного продукта, что не является чисто аналитической процедурой.

Научный эксперт оценивает качество научного продукта. На этом основании представляемый научный результат либо признается достоверным, либо отвергается.

Актуальность и положительное значение конструктивных конфликтов не исчерпываются вышеупомянутым.

Конструктивные конфликты приводят к возникновению позитивных эффектов, например, в спорте, что отражается, как правило, на успешном результате спортсменом.

Спорт — «игра», организованная по определенным правилам, сущность которой состоит в выявлении физических или других способностей ее участников через состязание, конструктивный конфликт.

Спортивное соревнование — организованное действие, направленное на достижение спортсменами результатов и выявление победителей и призеров соревнований.

Конструктивные конфликты в правоохранительных органах также играют большую роль в ходе судебных состязаний, процедуре доказательства.

Состязательность — принцип судопроизводства.

В судебной и следственной практике используются конструктивные конфликты для установления истины путем доказательств.

В юриспруденции познавательная деятельность, направленная на получение доказательств в целях установления истины, именуется доказыванием. Оно состоит в собирании, закреплении, проверке и оценке доказательств. Эти действия конфликтногенны и содержат риски для сторон на всех стадиях судебного разбирательства: досудебного, судебного и постсудебного, что нужно иметь в виду для принятия превентивных мер. Когда гражданин обращается с заявлением о совершении преступления, возникает необходимость обеспечить его безопасность.

Защита свидетелей — система мер по обеспечению безопасности, как правило, свидетелей на время проведения судебного разбирательства, а в случае необходимости и после его окончания. Тот, кто идет на конфликт с лицом, совершившим преступление, давая правдивые показания, подвергается риску и опасности, потому нуждается в защите.

В медицинских учреждениях конструктивные конфликты также широко используются в формате врачебной комиссии и консилиума врачей.

Врачебная комиссия состоит из врачей и возглавляется руководителем медицинской организации или одним из его заместителей.

Консилиум врачей — совещание нескольких врачей одной или нескольких специальностей, необходимое для установления состояния здоровья пациента, диагноза, определения прогноза и тактики медицинского обследования и лечения, целесообразности направления в специализированные отделения медицинской организации или другую медицинскую организацию и для решения иных вопросов в случаях, предусмотренных федеральными законами.

При наличии особого мнения участника консилиума врачей в протокол вносится соответствующая запись. Мнение участника дистанционного консилиума врачей с его слов вносится в протокол медицинским работником, находящимся рядом с пациентом.

Также конструктивные организационные конфликты прямо влияют на деловую активность в ходе принятия решений общим собранием акционеров (АОО, ООО) — народных предприятий.

Заключение. Нередко в социальных организациях вместо конструктивных конфликтов встречаются гибридные или деструктивные. Такое имеет место как в научных, так и в образовательных учреждениях. Не являются исключением и другие организации, например спортивные, производственные и т. д. Происходит это потому, что «работает» такая система оценки (показателей) эффективности организаций, которая фактически нередко стимулирует использование не честной, а безнравственной модели достижения успеха⁶. Например, система показателей эффективности образовательных и научных учреждений нацеливает их прежде всего на «зарабатывание» денег. Это обстоятельство носит конфликтогенный характер.

⁶ См.: Сухов А. Н. Психология социальной работы. М., 2019. 278 с.

Что касается медицинских учреждений, то там показатели подушевого оказания услуг ориентируют прежде на их количество, а не на качество. Получается в итоге следующее: в государственных, так называемых бюджетных, организациях практически все обратившиеся за помощью пациенты оказываются здоровыми, но в платных нередко им ставится диагноз, который нацеливает на пролонгирование времени оказания услуг для оправдания получения соответствующей суммы денег.

В производственных организациях также наблюдается подобная практика: вместо доброкачественной конкуренции широко распространена практика контрафактной продукции (подделки).

К сожалению, не являются исключением и спортивные учреждения, которые иногда для достижения результатов применяют запрещенные технологии, в частности допинг и т. п.

Самыми востребованными в последнее время стали гибридные конфликты. Они используются для того, чтобы в «мутной воде» ловить «дорогую рыбу». Когда ничего не понятно и ничего не ясно, тогда открываются широкие возможности для «лохотронства»: мошенничества, манипулирования, лжи и пр. Однако подобная практика не имеет перспективы, хотя в тактических целях используется достаточно широко. В стратегическом плане она является несостоятельной, и потому альтернативы действительно конструктивным организационным конфликтам, то есть доброкачественной конкуренции, нет.

Список использованной литературы

1. Аблажей А. М. Положение науки и ученого в национальных республиках Сибири (в оценках членов научных сообществ Тувы и Хакасии) // Национально-культурная политика в Сибири в XX в. / отв. ред. С. А. Красильников. — Новосибирск, 2004. — С. 247–262.
2. Большаков А. Г., Несмелова М. Ю. Конфликтология организаций : учеб. пособие. — М., 2001. — 182 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб., 2000. — 464 с.
4. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : кн. 1–5. Кн. 2 : Акмеологические основы управленческой деятельности. — М. : РАГС, 2000. — 533 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 123–127.
6. Мирская Е. З. Человек в науке // Социальная динамика современной науки / отв. ред. В. Ж. Келле. — М. : Наука, 1995. — С. 21–38.
7. Митина А. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.
8. Основы социально-психологической теории / под ред. А. А. Бодалева, А. Н. Сухова. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 419 с.
9. Платонов Ю. В. Социальные конфликты на производстве // Социальные исследования. — 1991. — № 1.
10. Поялкова В. А. Технология карьеры : практ. руководство. — М. : Дело ЛТД, 1995.
11. Прикладная социальная психология / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. — М. : Воронеж, 1998. — 688 с.
12. Сухов А. Н., Гераськина М. Г. Социальная психология : учеб. пособие / под ред. А. Н. Сухова. — 8-е изд., перераб. и доп. — М. : Юнити-Дана, 2017. — 397 с.
13. Сухов А. Н. Историко-психологический анализ реформирования и модернизации России. — М. : Флинта, 2011. — 280 с.
14. Сухов А. Н. Психология социальной работы. — М., 2019. — 278 с.
15. Сухов А. Н. Конфликты в первичных коллективах осужденных. — Рязань, 1987. — 73 с.

Сведения об авторе

Сухов Анатолий Николаевич — доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». E-mail: a.suhov@365.rsu.edu.ru (Рязань).

A. N. Sukhov

CONSTRUCTIVE CONFLICTS IN ORGANIZATIONS

The present article focuses on the social and psychological essence of constructive conflicts in organizations. The article treats the essence of conflicting situations from the point of view of social psychology. It also focuses on the way constructive conflicts are related to social organizations. It analyzes the role of constructive conflicts in professional actions in matrix organizations, project organizations, scientific organizations, medical organizations, legal organizations, and public organizations. Moreover, it defines factors contributing to constructive conflict arousal in organizations. It also focuses on the transformation of constructive conflicts into destructive ones.

constructive conflicts in organizations; concept; essence; classification; professional activity; matrix organizations, project organizations, scientific organizations, medical organizations, legal organizations, public organizations

References

1. Ablazhej A. M. The Status of Researchers in the Siberian Federal District (Assessed by Scholars of the Tuva Republic and the Republic of Khakassia). *Nacional'no-kul'turnaja politika v Sibiri v XX veke* [National and Cultural Politics in Siberia of the 20th Century]. Krasil'nikov S. A. (ed.). Novosibirsk, 2004, pp. 247–262. (In Russian).
2. Bol'shakov A. G., Nesmelova M. Ju. *Konfliktologija organizacij* [Organizations and their Conflicts]. Moscow, 2001, 182 p. (In Russian).
3. Grishina N. V. *Psihologija konflikta* [The Psychology of a Conflict]. St. Petersburg, 2000, 464 p. (In Russian).
4. Derkach A. A. Managerial Acmeology. Book 2. *Akmeologija: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka: knigi 1–5* [Akmeology: Personal and Professional Development: books 15]. Moscow, Russian Academy of State Service Publ., 2000, 533 p. (In Russian).
5. Markova A. K. *Psihologija professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, 1996, pp. 123–127. (In Russian).
6. Mirskaja E. Z. People in Science. *Social'naja dinamika sovremennoj nauki* [Social Dynamics of Contemporary Science]. Kelle V. Zh. (ed.). Moscow, Science Publ., 1995, pp. 21–38. (In Russian).
7. Mitina A. M. Personal and Professional Development in New Socio-Economic Conditions. *Voprosy psihologii* [Issue of Psychology]. 1997, no. 4, pp. 28–38. (In Russian).
8. *Osnovy social'no-psihologicheskoy teorii* [Theoretical Foundations of Social Psychology]. Bodalev A. A., Suhov A. N. (eds.). Moscow, International Pedagogical Academy Publ., 1995. (In Russian).
9. Platonov Ju. V. Industrial Social Conflicts. *Social'nye issledovanija* [Social Research]. 1991, no. 1. (In Russian).
10. Pojalkova V. A. *Tehnologija kar'ery* [Career Technology]. Moscow, LTD Buisness Publ., 1995. (In Russian).

11. Suhov A. N., Derkach A. A. (eds.). *Prikladnaja social'naja psihologija* [Applied Social Psychology]. Moscow, Voronezh Publ., 1998, 688 p. (In Russian).
12. Suhov A. N., Geras'kina M. G. *Social'naja psihologija* [Social Psychology]. Suhov A. N. (ed.). Moscow, Juniti-Dana Publ., 2017, 397 p. (In Russian).
13. Suhov A. N. *Istoriko-psihologicheskij analiz reformirovanija i modernizacii Rossii* [Historical and Psychological Analysis of Reforms and Modernization in Russia]. Moscow, Flinta Publ., 2011, 280 p. (In Russian).
14. Suhov A. N. *Psihologija social'noj raboty* [Psychology of Social Work]. Moscow, 2019, 278 p. (In Russian).
15. Suhov A. N. *Konflikty v pervichnyh kollektivah osuzhdennyh* [Conflicts among Convicts]. Ryazan, 1987, 73 p. (In Russian).

Information about the author

Sukhov Anatoly Nikolayevich — Doctor of Psychology, Professor at Ryazan State University named for S. Yesenin. E-mail: a.suhov@365.rsu.edu.ru (Ryazan).

Поступила в редакцию 17.01.2020.

Received 17.01.2020.



Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

УДК 159.9:316.77

Е. Ю. Мазур, И. П. Матвеева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ С ПОДЧИНЕННЫМИ

В статье рассматривается роль руководителя при общении с подчиненными как один из факторов, детерминирующих возникновение синдрома эмоционального выгорания. Анализируются концептуальные подходы к изучению синдрома эмоционального выгорания. Недостаточная осведомленность руководителя о синдроме и его симптомах снижает эффективность бизнес-процессов. Вместе с тем информированность о проявлениях эмоционального выгорания помогает руководителю правильно выстроить коммуникативный процесс в организации, что способствует не только налаживанию благоприятного климата в коллективе, но и развитию организации. Данные выводы экспериментально подтверждены на примере исследования, проведенного среди провизоров и руководителей аптечной сети.

синдром эмоционального выгорания; фармацевтические работники; аптечная сеть; общение; стресс; руководитель

Реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности, называется синдромом эмоционального выгорания (СЭВ). Наиболее часто СЭВ встречается у людей, занятых в области медицины, фармацевтики, образования, социальной работы, а также среди спасателей и работников правоохранительных органов¹. Как отмечают специалисты, «почти 80 % медицинского и фармацевтического персонала имеют различную степень выраженности и признаки синдрома выгорания; 7 % — резко выраженный синдром, ведущий к психосоматическим и психовегетативным нарушениям»².

Высокий ритм и напряженность труда породили новую «болезнь века» — так называемый синдром эмоционального выгорания, который проявляется в нарастающем безразличии к своим обязанностям и происходящему на работе, раздражительности, ощущении собственной профессиональной несостоятельности,

¹ См.: Макарова А. В. Корпоративный праздник против синдрома выгорания // Инновационные процессы в социальной сфере : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых специалистов, 24–25 ноября 2011 г., Екатеринбург. Екатеринбург : Гуманит. ун-т, 2011. С. 162–166.

² Петрова Н. Г., Брацлавский В. Б., Погосян С. Г. Синдром эмоционального выгорания у среднего медицинского персонала // Здоровье и образование в XXI веке. 2016. № 2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-srednego-meditsinskogo-personala> (дата обращения: 07.12.2019).

неудовлетворенности работой и в конечном итоге в резком ухудшении качества жизни. Однако проблема заключается не только в эмоциональном истощении как таковом, но и в специфике взаимоотношений между руководителем и подчиненными. Общение каждого руководителя со своими подчиненными имеет определенные психологические особенности. Часто именно руководитель создает психологический климат в коллективе, подверженном частым или редким стрессам. От специфики климата в коллективе зависит эффективность работы организации и риск возникновения эмоционального выгорания сотрудников.

Тема эмоционального выгорания нашла свое отражение в работах таких авторов, как В. В. Бойко, К. Маслач, А. М. Ричардсен, А. Чиром, В. И. Ковальчук, Х. Шредер, Л. И. Анциферова, Н. А. Аминов, Б. Пельман, А. Пинес, П. Торнтон, М. Буриш, В. С. Медведев, П. Сидоров и др.

Впервые термин «синдром эмоционального выгорания» (burnout) использовал в 1974 году американский психиатр Х. Френденбергер при описании состояния медицинских работников, работающих в эмоционально напряженных условиях ³.

К. Маслач определила эмоциональное выгорание как состояние и определенный синдром физического и эмоционального истощения, который включает механизмы развития негативной самооценки, отрицательного отношения к труду, утрату эмпатии, понимания и сочувствия по отношению к другим людям, например партнерам или пациентам ⁴.

Первоначально синдром эмоционального выгорания характеризовали как состояние изнеможения и ощущения собственной бесполезности. Позднее исследователи расширили симптоматику этого синдрома за счет психосоматических проявлений и стали связывать его с самочувствием и психосоматическим здоровьем, относя к состоянию предболезни.

Вместе с тем М. В. Барабанова отмечает, что ряд исследователей отрицают данное явление и считают, что профессиональные проблемы не являются следствием самой деятельности, а становятся результатом изначальных личных проблем специалиста и его неконструктивной мотивации ⁵. Так или иначе, синдром все больше притягивает к себе внимание исследователей. Под эмоциональным (психическим) выгоранием понимают негативные изменения личности и состояния человека под воздействием профессиональных стрессоров.

Ученые выделяют около 100 симптомов, связанных с данным феноменом, но столь широкую симптоматику можно объединить по признакам в три группы.

Первую группу симптомов называют «синдромом психофизиологического истощения и психосоматических нарушений», который связан с бессонницей, постоянным чувством усталости, обострением хронических соматических заболеваний, пониженным фоном настроения, апатией, снижением способности получать удовольствие от ранее интересных занятий, раздражительностью и конфликтностью.

«Синдром редукции профессиональных достижений» составляет вторую группу симптомов, которые проявляются в снижении эффективности работы, нарастании равнодушия к работе и людям, хронической неудовлетворенности ра-

³ См.: Синдром эмоционального выгорания. URL : http://www.rusmedserv.com/medgazeta/2005g/43/article_3322.html (дата обращения: 05.12.2019).

⁴ См.: Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с.

⁵ См.: Барабанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. М. : МГУ, 1995. № 1. С. 54–58.

ботой, манипулировании клиентами, страхе нового клиента, росте конфликтов, стремлении избежать работы, сомнениях в эффективности деятельности и желании поменять работу.

Третья группа называется «синдромом деперсонализации». Для него характерны нарастание конфликтности или деструктивного поведения, ощущение личной несостоятельности и бессмысленности происходящего, усиление циничного и критичного отношения к клиентам, распространение данных проблем за пределы профессии — ухудшение отношений с людьми в целом⁶.

Длительный профессиональный стресс, приводящий к негативным личностным изменениям, является причиной профессионального выгорания и практически отождествляется с понятием профессиональной деформации. В частности, длительное действие профессиональных стрессоров приводит к дистрессу, то есть истощению личностных ресурсов организма, затем — появлению синдрома профессионального выгорания, который приводит к профессиональной деформации личности. Синдром эмоционально выгорания рассматривается в рамках парадигмы стресса и по динамике и признакам приближается к симптоматике посттравматического стрессового расстройства (ПТСР).

Риск эмоционального выгорания возникает в условиях, когда вложения работником в производственный процесс больших личностных ресурсов не находят должного признания и положительной оценки, а также при недостаточной поддержке со стороны коллег, напряженности и конфликтах в профессиональной среде, неразрешенных личностных конфликтах, строгой регламентации времени работы, отсутствии условий для самовыражения личности на работе.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение взаимосвязи особенностей общения руководителя аптечной сети с подчиненными и уровня эмоционального выгорания провизоров.

Следует отметить, что данная фармацевтическая фирма работает на рынке с 2017 года. Возглавляет сеть аптек молодой руководитель (женщина, 25 лет, высшее фармацевтическое образование). Номенклатура продаваемых товаров содержит широкий спектр фармацевтических препаратов общего пользования, однако в большей степени аптека специализируется на продаже специфических препаратов для тяжелобольных людей с онкологическими заболеваниями, ВИЧ и гепатитом.

При первоначальном опросе сотрудников и генерального директора сети аптек был выявлен ряд проблем в области взаимодействия, а также сервиса и эффективности продаж компании. С увеличением количества точек и сотрудников в компании начались конфликты. Были зафиксированы факты нарушения трудовой дисциплины (опоздания сотрудников, невыход на работу, игнорирование сотрудниками входящих звонков заказчиков, жалобы покупателей на неуважительное отношение со стороны фармацевтов), а также падение продаж.

После проведенного опроса была сформирована стратегия исследования, содержащая ряд психологических методик, анализ отчетных документов, а также повторный опрос.

В исследовании приняли участие провизоры аптечной сети: мужчины и женщины, средний возраст которых составил 35 лет (стаж от 1 года до 30 лет).

⁶ См.: Сергеева А. Синдром эмоционального сгорания. URL : <https://tsale.ru /index.htm> (дата обращения: 07.12.2019).

Методы и методики. В ходе исследования мы использовали методики, направленные на диагностику уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко), социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда), показателей и форм агрессии (А. Басса и А. Дарки), акцентуаций характера (Леонгарда — Шмишека), выявление эмоционального выгорания МВІ и самооценки личности. С целью определения статистических закономерностей и оценки различий уровня эмоционального выгорания провизоров в зависимости от стажа работы в выраженности их личностных психологических характеристик был использован непараметрический U-критерий Манна — Уитни, а также коэффициент ранговой корреляции Спирмена для проведения анализа взаимосвязей между личностными психологическими характеристиками сотрудников аптечной сети и уровнем их эмоционального выгорания⁷.

Обсуждение результатов. После психодиагностического исследования были получены данные, свидетельствующие об уровне личностных психологических характеристик и эмоциональном выгорании сотрудников аптечной сети.

Результаты методики МВІ показали, что у половины опрошенных (49 %) отмечается средний уровень эмоционального выгорания, каждый пятый (21 %) не имеет признаков эмоционального, физического или умственного выгорания, свойственных данному синдрому, вместе с тем у 30 % отмечаются показатели, характеризующие высокий уровень развития синдрома. Данный результат подтверждает напряженную ситуацию в организации, так как почти каждый третий из сотрудников имеет стадию высокого уровня профессионального выгорания.

Методика В. В. Бойко помогла оценить выраженность симптомов синдрома эмоционального выгорания и определить его фазу (рис.). Так, провизоры с высоким показателем эмоционального выгорания находятся в фазе «Резистенция», для которой характерно избыточное эмоциональное истощение. Преобладающими симптомами эмоционального выгорания являются неудовлетворенность собой, неадекватное эмоциональное реагирование, повышенная тревога и депрессия, ощущение «загнанности» и «безысходности». Фазы «Истощение» и «Напряжение» находятся вне стадии формирования.

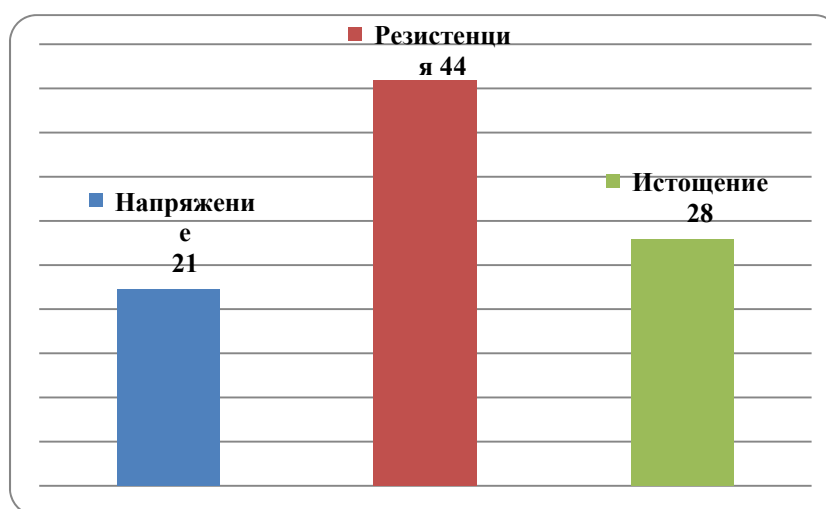


Рис. Результаты диагностики уровня эмоционального выгорания (по В. В. Бойко, в %)

⁷ См.: Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 350 с.

Диагностика сотрудников аптечной сети по методике К. Роджерса и Р. Даймонда показала равномерную выраженность уровня социально-психологической адаптации, находящейся в диапазоне значений от 45 до 77. Наименьший показатель наблюдается у провизоров в сегменте «Стремление к доминированию», что показывает их низкую заинтересованность в доминировании и желании влиять на других людей в процессе межличностного общения. Они предпочитают стратегию подчинения, покорности и мягкости.

Исследование респондентов по методике А. Басса и А. Дарки показало, что у них наиболее выражено «чувство вины», которое связано с негативными переживаниями из-за допущенной ошибки или причиненного вреда. Высокие показатели данного фактора косвенно свидетельствуют о склонности фармацевтических работников к заниженной самооценке, самообвинению, самобичеванию, а также аутоагрессии, которая является формой поведенческого отклонения и направлена на саморазрушение личности. Данный результат также свидетельствует о совестливости и критичности, что является показателем духовно-нравственных качеств провизоров, их самокритичности и отражением нравственных требований к себе, людям и духовным ценностям. Данное качество является профилирующим для работников фармацевтической сферы как одной из областей медицины. Низкие баллы по шкале «Негативизм» свидетельствуют об отсутствии позиции демонстративного противопоставления себя людям в процессе общения, нежелании борьбы против имеющихся устоев и правил, традиций в профессиональном коллективе.

Исследование акцентуаций сотрудников аптечной сети показало, что у них наиболее выражены гипертимный и экзальтированный типы. Это характеризует членов коллектива как контактных людей, которые смотрят в будущее с оптимизмом и имеют стабильно повышенный фон настроения. Они обладают высоким эмоциональным тонусом, активностью, энергичностью, стремлением к лидерству и легкой адаптацией в различных обстановках. Вместе с тем люди данного типа не любят монотонную работу и дисциплину, быстро справляются со служебными обязанностями и не акцентируют внимание на несущественных деталях. Небольшому количеству сотрудников свойственны такие типы акцентуаций, как возбудимый, застревающий и педантичный. Такие сотрудники склонны к пассивности, занудливости, низкому контакту в общении. Несмотря на наличие данной категории сотрудников, в целом в коллективе царит благоприятный социально-психологический климат.

Изучая уровень самооценки персонала сети аптек, мы выявили, что у 80 % из них низкий уровень самооценки. Данная особенность часто становится причиной болезненного реагирования на критику в свой адрес; человек считает себя хуже других, стараясь всегда учитывать мнение окружающих. В то же время 10 % опрошенных имеют средний уровень самооценки, который характеризуется эпизодичностью «подстройки» к мнению других, и 10 % провизоров имеют высокую самооценку, что позволяет им быть уверенными в своих действиях, правильно реагировать на замечания.

После выполнения тестирования и первичной обработки полученных данных мы провели статистический анализ различий выраженности психологических показателей у провизоров аптечной сети со стажем менее 5 лет и более 5 лет с использованием критерия Манна — Уитни (табл.).

Достоверность различий выраженности
психологических показателей сотрудников сети аптек
в зависимости от стажа их работы

Критерии	Средние		U-критерий	Уровень значимости (p)
	Стаж менее 5 лет	Стаж более 5 лет		
Дистимичность	11,2	19,5	59,5	0,045
Эмоциональное выгорание	12,5	16,5	36	0,047
Физическая агрессия	16,9	10,5	57	0,045
Чувство вины	12,2	18,7	43	0,007
Тревожность	10,9	17,8	54,5	0,028
Эмоциональность	11,7	19,4	33,5	0,001

В выборке со стажем более 5 лет преобладают такие типы акцентуаций характера, как дистимный (склонный к расстройствам настроения), эмоциональный и тревожный.

Проявление физической агрессии более свойственно сотрудникам, которые не так давно работают в организации, а «чувство вины», наоборот, сотрудникам с более высоким стажем.

В целом выявлены достоверные различия между уровнями эмоционального выгорания персонала с различным стажем работы. Сравнение личностных характеристик провизоров сети аптек, проработавших более 5 лет, и достаточно молодых специалистов, опыт работы которых не превысил пятилетний рубеж, показало, что первые более тревожны, эмоционально лабильны, а вторые более склонны к проявлению физической агрессии, имеют минимальные значения «чувства вины». Данные показатели свидетельствуют: чем больше стаж работы сотрудника в организации, тем он сильнее склонен к эмоциональному выгоранию.

Статистический анализ ранговой корреляции Спирмена показал связи между личностными характеристиками провизоров и уровнем их эмоционального выгорания. Выявлена положительная статистически значимая корреляция эмоционального выгорания сотрудников и стажа работы, которая свидетельствует о прямой зависимости вероятности эмоционального выгорания и стажем работы фармацевтического работника. Чем больше опыт работы, тем выше вероятность возникновения синдрома. Отмечена отрицательная зависимость интернальности и эмоционального выгорания работника. Это означает, что у активного, включенного в социум человека ниже вероятность возникновения эмоционального выгорания. Высокие значения по шкале «Эмоциональный комфорт» связаны с низким уровнем эмоционального выгорания. Это свидетельствует об обратной корреляции эмоционального выгорания с ощущением благополучия, преобладанием положительных эмоций в жизни человека. Выявленная зависимость между эмоциональным выгоранием и обидой говорит о том, что сотрудники обоих полов, проявляющие зависть, ненависть к окружающим, недовольство кем-то или миром в целом, более расположены к синдрому эмоционального выгорания.

В целом определение зависимости между переменными посредством корреляционного анализа показало, что независимо от стажа работы сотрудников аптеки существуют личностные факторы, влияющие на возможность возникновения эмоционального выгорания у провизоров. К ним относятся интернальность, обида, эмоциональный дискомфорт.

Среди сотрудников с разным стажем работы отмечаются специфические личностные факторы, влияющие на эмоциональное выгорание: в выборке со стажем менее 5 лет — физическая агрессия, педантичность; более 5 лет — чувство вины, косвенная агрессия, демонстративность, эмотивность.

Подчеркнем, что у сотрудников аптечной сети со стажем работы более 5 лет больше факторов эмоционального выгорания, чем у молодых сотрудников, что подтверждает необходимость более гибкого индивидуального подхода при разработке для них программы по предотвращению синдрома эмоционального выгорания.

Все выявленные и указанные выше особенности персонала необходимо учитывать руководству аптечной сети, тем более что данная сеть аптек ориентирована на продажу препаратов для онкологических больных, а также людей с диагнозом «гепатит» и «ВИЧ». Каждый день сотрудники сталкиваются с тяжело больными людьми и их родственниками, работа с которыми требует выдержки, такта и сочувствия, что ведет к сильным эмоциональным переживаниям среди самих провизоров. При опросе сотрудников сети аптек было выявлено, что большинство покупателей с тяжелыми заболеваниями при дефиците или отказе государства в помощи в виде бесплатного предоставления лекарств переносили весь негатив на провизоров. Пациенты, вынужденные обратиться в аптеку за платными препаратами, после того, как узнавали их высокую цену, устраивали скандалы и оскорбляли фармацевтов. В силу этих причин работники аптечной сети с нежеланием отвечали на звонки, часто игнорировали их, отказывались выходить на работу в рецептурный отдел, желали отпускать только безрецептурные препараты и общаться с обычными пациентами.

Руководителем в данной ситуации было принято решение уменьшить оклад и ввести процент от оплаты каждому сотруднику за личные продажи дорогостоящих препаратов; снизить наценку на онкопрепараты и сделать их цену ниже, чем у всех конкурентов в Москве. Однако данные меры привели к противоречивым итогам. Процентная ставка для персонала выражалась в хорошей прибавке к заработной плате и способствовала скандалам между точками в борьбе за клиентов, что привело к утрате сплоченности. Последовали увольнения. Чтобы избежать конфликтов и наладить адекватную обстановку на рабочих местах, вернули для всех одинаковый оклад, который был выше предыдущего и без каких-либо процентных ставок.

Снижение цен на препараты привело к большому потоку клиентов. Сотрудники уже не расстраивались и не испытывали угрызений совести, если слышали от некоторых какие-либо замечания по ценам, а, наоборот, защищали бренд организации, под которым работали, зная, что данная сеть аптек достаточно конкурентоспособная в городе.

Собеседования на вакантные должности фармацевтов и провизоров стали проводить специально нанятые сотрудники, а не генеральный директор, как было ранее. Общение с руководителем стало проходить удаленно, с использованием современных средств связи («Скайп», мессенджеры, телефон).

Выводы. Итак, анализ данных, полученных после первичной обработки результатов психодиагностических методик, показал, что у половины опрошенных (49 %) отмечается средний уровень эмоционального выгорания, каждый пятый (21 %) не имеет признаков эмоционального, физического или умственного выгорания, вместе с тем для 30 % характерны показатели, свидетельствующие о высоком уровне развития синдрома эмоционального выгорания. Результаты исследования уровня агрессии показывают, что наиболее выражен показатель шкалы «Чувство вины», наименее — шкалы «Негативизм». У большинства провизоров выражены такие типы акцентуаций характера, как гипертимный и экзальтированный, у меньшинства — застревающий, возбудимый, педантичный. Значительная часть сотрудников (80 %) имеют низкую самооценку, 10 % — высокую и еще 10 % — среднюю.

Среди сотрудников с разным стажем работы отмечаются специфические личностные факторы, влияющие на эмоциональное выгорание: в выборке со стажем менее 5 лет — физическая агрессия, педантичность; со стажем более 5 лет — чувство вины, косвенная агрессия, демонстративность, эмотивность.

Существуют личностные факторы эмоционального выгорания сотрудников, независимые от стажа работы сотрудников: обида, интернальность, эмоциональный дискомфорт.

Исходя из вышесказанного правомерно сделать вывод о необходимости более гибкого индивидуального подхода при разработке программы по предотвращению синдрома эмоционального выгорания для сотрудников с большим стажем работы. Полученные в ходе экспериментального исследования данные о взаимосвязях психологических характеристик сотрудников, особенностей коммуникации руководителя аптечной сети с сотрудниками и уровня эмоционального выгорания позволяют разработать программу по предотвращению синдрома эмоционального выгорания провизоров. Программа должна учитывать различия между эмоциональным выгоранием, личностными психологическими характеристиками сотрудников и стажем работы при разработке методов предупреждения развития синдрома эмоционального выгорания провизоров.

Анализ результатов исследования показал, что универсальным фактором, влияющим на предотвращение синдрома среди сотрудников с различным стажем работы, является интернальность. В связи с этим важна разработка стратегий и мероприятий, направленных на стимулирование активности работников, то есть создание «внешних рычагов», повышающих трудовую активность и способствующих достижению высоких результатов, что будет влиять на сплоченность в коллективе и продвижение по служебной лестнице. С этой целью необходимо делегировать сотрудникам полномочия, стимулировать их ответственность, развивать направленность на достижение высоких целей и результатов.

Исследование выборки в целом показало взаимосвязь между высокими значениями по шкале «Эмоциональный комфорт» и низким уровнем эмоционального выгорания. Сотрудники, выражающие зависть и проявляющие ненависть к окружающим людям и недовольство, находятся в зоне риска эмоционального выгорания. Следовательно, необходимо акцентировать внимание сотрудников на необходимости улучшать качество своей жизни, быть настроенными на позитив, в чем могут помочь аффирмации и иные психологические техники.

Рекомендации для сотрудников, стаж которых не превышает 5 лет, основываются на целесообразности использования нематериальной мотивации, в основе которой заложен интерес к выполняемой деятельности. В качестве ее стимулов могут выступать социальные мероприятия, повышающие лояльность сотрудников, улучшение условий работы, внутрикорпоративные обучающие программы, праздники для сотрудников.

Важно, чтобы провизор понимал и принимал смысл производимой им деятельности в контексте ценности не только для себя, сколько для организации, коллектива и особенно для больных с тяжелыми заболеваниями.

В отношении молодых сотрудников с небольшим стажем значимым стимулом для снижения риска эмоционального выгорания станет минимизация личностной критики, акцентирование внимания на достижениях личности, повышающих профессиональную самооценку разными способами, например посредством грамот, знаков отличия и т. п.

Список использованной литературы и электронных ресурсов

1. Барабанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — М. : МГУ, 1995. — № 1. — С. 54–58.
2. Куташов В. А., Хабарова Т. Ю., Михайлова Ю. Ю. Изучение синдрома эмоционального выгорания у среднего медицинского персонала студенческой многопрофильной поликлиники // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — С. 432–436. — URL : <https://moluch.ru/archive/90/18579/> (дата обращения: 25.12.2019).
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб. : Питер, 2005. — 336 с.
4. Макарова А. В. Корпоративный праздник против синдрома выгорания // Инновационные процессы в социальной сфере : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых специалистов, 24–25 ноября 2011 г., Екатеринбург. — Екатеринбург : Гуманит. ун-т, 2011. — С. 162–166.
5. Петрова Н. Г., Брацлавский В. Б., Погосян С. Г. Синдром эмоционального выгорания у среднего медицинского персонала // Здоровье и образование в XXI веке. — 2016. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-srednego-meditsinskogo-personala> (дата обращения: 07.12.2019).
6. Сергеева А. Синдром эмоционального сгорания. — URL : <https://tsale.ru/index.htm> (дата обращения: 07.12.2019).
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб. : Речь, 2000. — 350 с.
8. Синдром эмоционального выгорания. — URL : http://www.rusmedserv.com/medgazeta/2005g/43/article_3322.html (дата обращения: 05.12.2019).

Сведения об авторах

Мазур Елена Юрьевна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии НАНО «Институт мировых цивилизаций». E-mail: mazur-eu@mail.ru (Москва).

Матвеева Инна Петровна — кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии НАНО «Институт мировых цивилизаций». E-mail: matveeva.inuka@yandex.ru (Москва).

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF EMPLOYER-EMPLOYEE INTERACTION

The article focuses on the employers' contribution to their employees' emotional exhaustion. It analyzes conceptual approaches to the investigation of burnout syndrome. Employers' lack of awareness of burnout and its symptoms decreases the efficiency of business processes. Employers' awareness of burnout symptoms ensures efficient employer-employee interaction, which helps improve psychological climate and ensures company development. The conclusions have been tested on pharmacists and heads of pharmacy networks.

burnout syndrome; pharmacists; pharmacy networks; interaction; stress; employer

References

1. Barabanova M. V. Investigating the Psychological Essence of Burnout Syndrome. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psihologija* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology]. Moscow, Moscow State University Publ., 1995, no. 1, pp. 54–58. (In Russian).
2. Kutashov V. A., Habarova T. Ju., Mihajlova Ju. Ju. Investigating Burnout Syndrome among Medical Personnel of Student Multi-profile Health Center. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist]. 2015, no. 10, pp. 432–436, URL: <https://moluch.ru/archive/90/18579/> (accessed: 25.12.2019). (In Russian).
3. Vodop'janova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prophylaxis]. St. Petersburg, Peter Publ., 2005, 336 p. (In Russian).
4. Makarova A. V. Corporate Holiday against Burnout Syndrome. *Innovacionnye processy v social'noj sfere: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov, molodyh specialistov, 24–25 nojabrja 2011 goda* [Innovation Processes in Social Sphere: Proceedings of the 2nd International Research Conference of Students, Postgraduates, and Young Specialists]. Yekaterinburg, Yekaterinburg Humanitarian University Publ., 2011, pp. 162–166. (In Russian).
5. Petrova N. G., Braclavskij V. B., Pogosjan S. G. Burnout Syndrome in Nursing Staff. *Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke* [Health and Education in the 21st Century]. 2016, no. 2, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-srednego-meditsinskogo-personala> (accessed: 07.12.2019). (In Russian).
6. Sergeeva A. *Sindrom jemocional'nogo sgoranija* [Burnout Syndrome]. URL: <https://tsale.ru/index.htm> (accessed: 07.12.2019). (In Russian).
7. Sidorenko E. V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii* [Mathematical Processing Methods in Psychology]. St. Petersburg, Speech Publ., 2000, 350 p. (In Russian).
8. *Sindrom jemocional'nogo vygoranija* [Burnout Syndrome]. URL: http://www.rusmedserv.com/medgazeta/2005g/43/article_3322.html (accessed: 05.12.2019). (In Russian).

Information about the authors

Masur Elena Yuryevna — Candidate of Psychology, Head of the Department of Psychology at the Institute of World Civilizations. E-mail: mazur-eu@mail.ru (Moscow).

Matveyeva Inna Petrovna — Candidate of Sociology, Associate Professor in the Department of Psychology at the Institute of World Civilizations. E-mail: matveeva.inuka@yandex.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 01.01.2020.
Received 01.01.2020.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЯЗЫКОВОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье, ориентированной на ведущие позиции современной дефектологии и нейронауки, анализируются возможности оперирования детьми с недоразвитием речи синтагматическими и парадигматическими кодами языка, представляющими собой единую слаженную систему. Изучение природы данного явления позволило оптимизировать процесс диагностики семантических нарушений у детей данного контингента, подойти к пониманию причин и механизмов, лежащих в их основе, определению новых перспектив изучения когнитивных процессов, функционирующих в языке в условиях дизонтогенеза. На основе полученных результатов выделяется типология лингвистических нарушений, рассматривается их психологическая природа и сложноорганизованный патологический механизм.

парадигматика; дискретные единицы; сукцессивные процессы; симультанные синтезы; кодирование; декодирование

Современный этап развития научного знания тесно связан с возрастающим интересом коррекционной педагогики и психологии к вопросам нейропсихологического сопровождения детей с речевыми расстройствами. В связи с этим оказывается весьма продуктивной экстраполяция инновационных достижений нейронауки в исследовательское пространство логопедии с целью решения ее актуальных научно-практических задач.

Использование нейропсихологического сопровождения во многом оправдано, так как достаточно трудно представить себе более эклектичное направление, развивающееся в междисциплинарном ключе и позволяющее не только объединять различные научные школы, но и создавать оптимальные условия для комплексного исследования детей с речезыковыми проблемами.

Изучение человеческого языка во всей присущей только ему сложности, многомерности, бесконечной гибкости и незавершенности предусматривает закономерное обращение к проблеме его мозгового обеспечения. Науке уже давно известно, что различные уровни языка осуществляются (обеспечиваются) разными областями мозга, хотя и представляют собой единую слаженную систему. Помимо «вертикального» строения, язык, как и любая другая семиотическая система, характеризуется также внутренним «горизонтальным» устройством, определяющим сложное взаимодействие дискретных единиц, составляющих целостную языковую систему, которая, следуя логике Ф. де Соссюра¹, строится на главных типах отношений, соответствующих разным формам умственной деятельности человека: членению целого на части и группировке языковых элементов на основе их ассоциативного сходства. Речь идет о двух кодовых измерениях речезыкового пространства — синтагматическом и парадигматическом, без учета которых практически невозможно понять и систематизировать основные классы речевых расстройств. При этом сам речезыковой процесс представляет собой баланс, равновесие между отождествлением и противопоставлением входящих в него

¹ См.: Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 696 с.

структурных единиц. Непосредственно связанные с именем Ф. де Соссюра синтагматические отношения существовали в языкознании на протяжении очень длительного периода. Описанные в свое время в терминах отношений рядоположения И.А. Бодуэн де Куртенэ², а затем в виде отношений по смежности Н. В. Крушевским³, они и по сей день вызывают к себе живой исследовательский интерес.

Синтагматические связи, или языковые «реляции» (согласно терминологии Л. Ельмслева⁴), опосредуют линейный характер речи, обеспечивая при этом ее протяженность, однонаправленность и последовательность. Данный вид отношений между единицами одного уровня (фонетического, фонологического, морфологического, лексического, синтаксического, текстового), соединяющий их в единую языковую цепочку — синтагму, присутствует в реальном речевом потоке и усваивается ребенком в процессе естественного общения с близкими. Будучи непосредственно связанными с работой передних отделов мозговой коры, синтагматические связи реализуют себя на всех этапах перехода от первоначального замысла к развернутой речевой продукции, организуя при этом самостоятельное высказывание в «линейную схему фразы»⁵.

Достаточно характерна картина нарушения синтагматической, или комбинационной, оси, обнаруживающаяся в условиях функциональной несформированности передних речевых зон мозга и проявляющаяся в невозможности сукцессивных, серийно-организованных процессов. Подобного рода сложности выявляются как на уровне кодирования, так и декодирования (понимания) речевого высказывания.

Очевидно, что префронтальная кора является наиболее поздно созревающим в процессе онтогенеза отделом больших полушарий, поэтому есть все основания говорить о возрастной динамике данного патофеномена, свидетельствующей о значительной роли функционального вклада лобных долей в организацию речезыкового процесса, как, впрочем, и поведения человека в целом.

Человеческий язык, будучи весьма сложным специализированным мозговым механизмом по способу своего устройства, не может рассматриваться только в контексте синтаксиса, поэтому рассмотрим его в более широком формате — с позиций семантики.

Для более ясного понимания языкового механизма в действии обратимся к краткому анализу его парадигматического кода. Парадигматические взаимодействия также являются обязательным свойством языка как системы. Представляя собой отношения между его отдельными элементами, объединенными в сознании говорящего некими ассоциациями, парадигматические связи определяются совокупностью семантических корреляций, в которые вступает та или иная языковая единица. Таким образом, вертикальная ось, представляющая собой серию контрастов между элементами, различными по значению и функциям, состоит из набора комбинаторных ограничений, способных обеспечивать правильность высказывания.

Парадигматическая системная организация, являющаяся результатом включения структурных компонентов языка в иерархическую систему кодов, коренным образом отличается от синтагматической, поскольку имеет совершенно

² См.: Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. М. : АН СССР, 1963. 385 с.

³ См.: Крушевский Н. В. Избранные труды по языкознанию. М. : Наследие, 1998. 296 с.

⁴ См.: Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. М. : КомКнига, 2006. 248 с.

⁵ Лурия А. Р. О двух основных классах афазических нарушений речи : хрестоматия по нейропсихологии / под ред. Е. Д. Хомской. М. : Ин-т общегуманит. исслед. ; Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. С. 459.

другую природу и опирается на иные функциональные системы мозга. Как известно, наиболее высокие формы синтетической деятельности, связанные с объединением последовательно поступающих раздражений в одновременные, «симультантные» синтезы, создающие основание для выстраивания сложной системы кодов, обеспечиваются третичными полями мозговой коры, локализованными в пределах височно-теменно-затылочной области, известной в научном мире как зона ТРО (temporalis-parietalis-occipitalis). Когнитивной нейронауке уже давно известно, что именно эти мозговые области дают человеку богатое «мультимедийное» представление об окружающем его мире.

Весьма специфические семантические трудности возникают в случае дисфункции вышеупомянутых структур, проявляющиеся в уравнивании следов различных смысловых связей, вызываемых словом.

Взяв за основу тот факт, что речевыковой механизм является по сути «переносом в область вербализованной мысли глубинных механизмов функционирования коры больших полушарий человеческого мозга»⁶, обратимся к более детальному нейропсихологическому изучению речевой сферы младших школьников с речевым дизонтогенезом с последующей систематизацией имеющихся у них языковых нарушений.

Анализ фактического материала, полученного нами при изучении устных речевых высказываний младших школьников с речевым недоразвитием, дает основание утверждать, что в случае несформированности синтагматического аппарата языка их речь оказывается крайне медлительной и интонационно бедной, а сами дети, как правило, с трудом удерживают программу инструкции, заданную экспериментатором.

Сохраняя возможность оперировать отдельными номинациями и даже понимать некоторые логико-грамматические отношения, дети данного контингента не в состоянии порой построить даже самую простую синтаксически организованную линейную конструкцию. Они демонстрируют ошибки, связанные с отступлениями от нормативных правил сочетаемости языковых элементов друг с другом, которые приводят к искажению свойств языкового знака с последующими трудностями перемещения его по синтагматической оси.

Устную речь учащихся отличают не только бедность грамматического конструирования, отсутствие логической связности моделируемой ими речевой продукции, недостаточность ее эмоциональной выразительности, но и в отдельных случаях невозможность смыслового программирования собственного высказывания. Подобного рода трудности возникают всякий раз, когда перед испытуемыми ставится более или менее сложная задача, для решения которой необходима актуализация языковых инструментов синтагматического порядка.

Так, в ходе моделирования связного текста подавляющее большинство младших школьников с речевым недоразвитием теряют плавность повествования, нарушают логическую последовательность изложения событий, персеверируя при этом ранее высказанную мысль. Недостаточность структурно-функциональных элементов мозгового ансамбля, опосредующего данные процессы в норме, приводит к тому, что связный текст распадается на отдельные фрагменты повествования — микротемы с последующим нарушением единой кинетической мелодии связного высказывания в целом.

⁶ Бутон Ш. Развитие речи // Психолингвистика : сб. ст. / под ред. А. М. Шахнаровича. М. : Прогресс, 1984. С. 320.

Совершенно иная картина речевых трудностей просматривается в условиях незрелости парадигматического аппарата языка детей изучаемой категории. В данном случае нарушается весь сложноорганизованный механизм семантического оформления речезыковых процессов младших школьников, для которых слово перестает быть многомерной матрицей различных смысловых связей. Своеобразие их лингвистического поведения, как правило, обусловлено недочетами семантической группировки элементов языковой системы на основе их ассоциативного сходства, что в свою очередь проявляется в недостаточности оформления замысла речевого высказывания, сложностях раскрытия синонимической и антонимической парадигм, трудностях выстраивания эндоцентрических рядов, основанных на родо-видовых связях, неумении трансформировать формально-грамматическую структуру предложения, наполнять ее определенным лексико-семантическим содержанием.

Обращение к исследованию динамики развития семантических процессов у детей с недоразвитием речи и определению когнитивных механизмов, участвующих в репрезентации понятийного содержания языка, не представлялось возможным без выделения и описания присущих им особенностей приема и обработки семантической информации, выступающей на различных уровнях языковой структуры: на уровне слова, предложения и целого текста.

Методика констатирующей фазы нашего исследования была представлена двумя сериями заданий, ориентированными на изучение семантики предложения (фразовый уровень семантической репрезентации); семантических закономерностей высказывания — актуализованного воплощения предложения, употребляемого в реальной коммуникации (текстовый уровень семантической репрезентации).

Обсуждение результатов. Полученные в ходе исследования фактические данные достоверно свидетельствуют о том, что учащиеся контрольной группы (КГ) в большинстве своем использовали продуктивный способ восстановления аномальных предложений с их последующей адекватной семантической трансформацией (94 % продуктивных решений). Обнаруживая тенденцию к отсутствию какого бы то ни было смысла в предложенных им для анализа речевых конструкциях, они достаточно быстро вычленили семантическую ошибку, успешно заменяя бессмыслицу адекватным по смыслу словом (группой слов) и подкрепляя при этом свой ответ логичной аргументацией.

В экспериментальной группе (ЭГ) 4 % школьников проявили полную неспособность к выбору рационального решения, демонстрируя немотивированный отказ от выполнения данного экспериментального задания. У 41,3 % испытуемых ЭГ и у 6 % младших школьников КГ отмечалось наличие недостаточно продуктивного способа решения предложенной им лингвистической задачи.

Результаты экспериментальной проверки позволили зафиксировать у 50,7 % учащихся данной категории наличие малопродуктивного способа семантического восстановления десемантизированных предложений.

Обобщая полученные результаты, считаем необходимым подчеркнуть, что для полноценной интерпретации семантических аномалий особое значение имеет когнитивный механизм, позволяющий осуществлять «сборку» семантического представления.

Отдельного рассмотрения заслуживает процесс ориентировки детей с дизонтогенезом речи в смысловой структуре моделируемого ими текста, поскольку за интересом к тексту всегда скрывается неиссякаемый интерес исследователей

к проблемам языкового сознания. Подчеркнем, что ткань текста лучше всего обеспечивает поступление вербальной информации к мозговым структурам учащихся, освещая возможности творческого использования языка.

Будучи сложным речевым произведением, имеющим многослойную и многоуровневую организацию, текст представляет собой особый феномен, выполняющий самые разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи. Очевидно, именно с данным обстоятельством связано то многообразие подходов, та множественность описаний и многочисленность определений текста, с которыми мы ныне сталкиваемся.

Следующей задачей, стоящей перед нашим экспериментальным исследованием, стало изучение смыслового восприятия текстового сообщения младшими школьниками, которое предполагало вычленение глубинного смысла диалога, включающего элементы семантической неоднозначности.

Экспериментальное задание, предложенное младшим школьникам, включало две пробы, регистрирующие определенный вариант коммуникативной ситуации: сцены, где разговор с заданной темы переходит на метауровень и предметом обсуждения становятся либо язык героев сказки, либо правила их речевого поведения.

В процессе выполнения детьми ЭГ и КГ данной семантической пробы были обнаружены различные способы вычленения ими семантических аномалий, закодированных автором в содержательном поле текста.

Полученные результаты дают основание утверждать, что декодирование текста сказки оказалось доступным лишь для 2,7 % младших школьников ЭГ и 92 % учащихся КГ, у которых была продуктивная стратегия семантического поиска.

Экспериментальным путем было установлено, что 6,7 % испытуемых ЭГ так и не справились с поставленной перед ними задачей, при этом характерна тенденция к отказу от выполнения задания. У детей этой группы практически сразу же после поверхностного знакомства с содержанием предложенных им для анализа диалогов отмечалось снижение интереса к заданию, что проявлялось, как правило, в формальном перечислении отдельных, порой не самых существенных, деталей, связанных с построением сказочного сюжета, речевыми поступками героев сказки, особенностями их поведения.

В ходе эксперимента удалось выявить, что у 29,3 % учащихся ЭГ и у 8 % детей КГ прослеживалась недостаточно продуктивная стратегия семантической обработки проблемных диалогических ситуаций. Они достаточно точно подмечали смысловые несоответствия в речевой продукции участников диалога, но имели серьезные трудности в ходе интерпретации понятийного содержания, реагируя при этом на вопросы экспериментатора достаточно однотипными ответами.

Есть все основания полагать, что у младших школьников с недоразвитием речи заметно снижена динамика процесса понимания скрытого смысла, имеют место трудности выбора адекватных стратегий разрешения неоднозначности, гипотез предвосхищения развязки, смены интерпретаций имеющихся в тексте семантических деформаций.

Когнитивная незрелость языковой продукции детей с речевым недоразвитием, ограниченность их семантических представлений приводят к «прочтению» текста на поверхностном уровне, не исчерпывающем нужной глубины понимания, частичному вычленению общего смыслового контура двусмысленных ситуаций, снижению продуктивности понимания текстового сообщения как сложного, концептуально организованного семантического целого.

Пытаясь продвинуться чуть дальше в понимании дискуссионного вопроса относительно реализации человеческим мозгом такой сложной когнитивной способности, как языковая, мы использовали междисциплинарный подход, базирующийся на совокупности методологических концептов современной дефектологии и нейронауки. Обращение к нейропсихологической плоскости анализа представленного в рамках статьи фактического материала открывает уникальную возможность не только для более детальной оценки того, как и в каком виде вербализуются формируемые в процессе развития ребенка лингвистические знания, но и для обстоятельного исследования закономерностей функционирования внутренних, глубинно-когнитивных структур языкового механизма детей с речевым дефицитом, изучения мозговой организации ментальных детерминант их языковой способности.

Список использованной литературы

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. — М. : АН СССР, 1963. — 385 с.
2. Бутон Ш. Развитие речи // Психолингвистика : сб. ст. / под ред. А. М. Шахнаровича. — М. : Прогресс, 1984. — С. 18.
3. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. — М. : КомКнига, 2006. — 248 с.
4. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. — 3-е изд. — М. : Либроком, 2010. — 160 с.
5. Крушевский Н. В. Избранные труды по языкознанию. — М. : Наследие, 1998. — 296 с.
6. Лурия А. Р. О двух основных классах афазических нарушений речи : хрестоматия по нейропсихологии / под ред. Е. Д. Хомской. — М. : Ин-т общегуманит. исслед. ; Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. — С. 9.
7. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. — М. : Прогресс, 1977. — 696 с.

Сведения об авторе

Холод Марина Тагировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и клинических основ дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: malvamx@yandex.ru (Москва).

M. G. Kholod

NEUROPSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF LINGUISTIC THINKING IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article takes into account major achievements of modern defectology and neuroscience and analyzes the potential of working with children experiencing difficulties with syntagmatic and paradigmatic processes. The investigation of the phenomenon enables researchers to better diagnose semantic-pragmatic disorders in children, to better understand the causes and mechanisms of these disorders, and to outline further research of cognitive processes associated with dysontogenesis. The results of the research enable the author to classify language disorders, to investigate their psychological peculiarities and their pathological mechanism.

paradigm; discrete units; successive processes; simultaneous syntheses; encoding; decoding

References

1. Baudouin de Courtenay J. *Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju* [Selected Works on General Linguistics]. Moscow, Academy of Sciences of the Soviet Union Publ., 1963, 385 p. (In Russian).
2. Buton Sh. Speech Development. *Psiholingvistika* [Psycholinguistics]. Shahnarovich A. M. (ed.). Moscow, Progress Publ., 1984, pp. 18. (In Russian).
3. El'msl'ev L. *Prolegomeny k teorii jazyka* [Prolegomena to the Theory of Language]. Moscow, ComBook Publ., 2006, 248 p. (In Russian).
4. Kubrjakova E. S. *Nominativnyj aspekt rechevoj dejatel'nosti* [Nominative Aspects of Speech Activities]. Moscow, Librocom Publ., 2010, 160 p. (In Russian).
5. Krushevskij N. V. *Izbrannye trudy po jazykoznaniju* [Selected Works on Linguistics]. Moscow, Heritage Publ., 1998, 296 p. (In Russian).
6. Lurija A. R. *O dvuh osnovnyh klassah afazicheskih narushenij rechi : hrestomatija po nejropsihologii* [On Two Major Types of Aphysical Speech Disorders: Neuropsychology Reader]. Homskaja E. D. (ed.). Moscow, Institute of General Humanitarian Research Publ., Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2004, pp. 9. (In Russian).
7. Saussure F. de. *Trudy po jazykoznaniju* [Works on Linguistics]. Moscow, Progress Publ., 1977, 696 p. (In Russian).

Information about the author

Kholod Marina Tagirovna — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Anatomy, Physiology and Clinical Bases of Defectology at the Institute of Childhood at Moscow State Pedagogical University. E-mail: malvamx@yandex.ru (Moscow).

Поступила в редакцию 17.01.2020.

Received 17.01.2020.

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 об их публикации автор подписывает Договор между 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 (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура шрифта Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) 600 рублей.

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

№ 1 (53)

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 19.03.2020. Цена свободная.
Поз. № 04. Заказ № 36. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 13,72. Уч.-изд. л. 8,5. 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