

55 (74) 2023

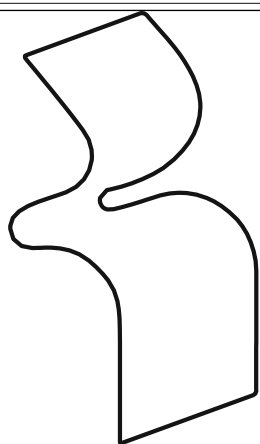


ВЕСТНИК

ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА
И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



55 (74)
2023

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2023

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовещение»
нидерландского художника эпохи
Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (ВлГУ)

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 18.12.23
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 20,93

Тираж 500 экз.
16+

Издательство
Владимирского государственного
университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600014, г. Владимир,
ул. Белоконской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)

Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)

Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент

Е. Е. Блинова доктор психол. наук, профессор

М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО

С. Г. Елизаров доктор психол. наук, доцент

С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор

А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент

В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор

В. В. Козлов доктор психол. наук, профессор

А. Д. Король доктор пед. наук, профессор
(г. Минск, Республика Беларусь)

Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент

В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор

И. В. Осмоловская доктор пед. наук

Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор

Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент

Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент

В. А. Романов доктор пед. наук, профессор

С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор

Т. П. Скрипкина доктор психол. наук, профессор

О. В. Суворова доктор психол. наук, профессор

А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент

Л. К. Фортובה доктор пед. наук, профессор

Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)

Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Повшедная Ф. В., Лебедева О. В.

К. Д. УШИНСКИЙ – ПЕДАГОГ, НАСТАВНИК, УЧЁНЫЙ..... 9

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Лапина И. К., Крючкова Л. А.

**ИСТОРИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
В ИЗУЧЕНИИ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ
РУБЕЖА XIX – XX ВЕКОВ В РОССИИ И СТРАНАХ ЗАПАДА
В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ..... 18**

Трунцева Т. Н.

**КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ 29**

Филатова Е. А.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРАДИЦИОННЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ
ФОРМ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (В УСЛОВИЯХ АУДИТОРНОГО
БИЛИНГВИЗМА)..... 38**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гричанов А. С., Ковалёв Т. В.

**ВЛИЯНИЕ АМОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ НА ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКОЙ..... 45**

СОДЕРЖАНИЕ

Кудака М. А., Котик Е. М.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА «СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА»	52
--	-----------

Фортова Л. К., Юдина А. М.

МЕТОДОЛОГИЯ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	63
---	-----------

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Виноградов А. С.

ПРЕСКРИПТИВНАЯ МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЙ.....	71
---	-----------

Овчинников О. М., Юрова Ю. В., Шаехов Р. Ф.

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ НА УРОВЕНЬ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ	84
---	-----------

Назаров В. И., Лопатина Н. В.

РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСУЖДЕННЫХ ПРИ САМООПРЕДЕЛЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ИХ АГРЕССИВНОСТИ	91
---	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Зобков В. А.

ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ В СТРУКТУРЕ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	102
---	------------

Скворцова Е. В.

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ.....	112
---	------------

СОДЕРЖАНИЕ

Филатов Д. О.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	126
---	------------

Холодкова О. Г., Колмогорова Л. С., Жданов С. С.

ИДЕАЛЫ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ	132
---	------------

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Башаримов Ю. П., Черных А. В.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ПЕРСПЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	145
--	------------

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Фанчжунань Чжун

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КИТАЯ	
--	--------------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Зобков А. В.

Итоги XII Всероссийской научно-практической конференции «ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ», посвящённой 130-летию со дня рождения В. Н. Мясищева	158
--	------------

Романов А. А.

ПЕДАГОГ, ИСТОРИК ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГ, ДЕВИАНТОЛОГ (к 65-летию со дня рождения С. А. Завражина)	161
--	------------

НАШИ АВТОРЫ	172
--------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	180
-------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Povshednaya F. V., Lebedeva O. V.

K. D. USHINSKY – TEACHER, MENTOR, SCIENTIST..... 9

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Lapshina I. K., Kryuchkova L. A.

**ANTHROPOCENTRIC APPROACH IN STUDYING
MODERNIZATION PROCESSES AT THE TURN
OF THE XIX – XX CENTURIES IN RUSSIA AND WESTERN
COUNTRIES IN SCHOOL HISTORY COURSE 18**

Truntseva T. N.

**CRITICAL ANALYSIS OF INFORMATION
IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF MODERN
SCHOOLCHILDREN 29**

Filatova E. A.

**THE EFFECTIVENESS OF TRADITIONAL AND INTERACTIVE
FORMS OF CONTROL OVER THE FORMATION OF LEXICAL
AND GRAMMATICAL SKILLS OF A FOREIGN LANGUAGE
(IN TERMS OF CLASSROOM BILINGUALISM)..... 38**

PROFESSIONAL EDUCATION

Grichanov A. S., Kovalev T. V.

**THE INFLUENCE OF AMOTIVATION OF CADETS
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA
ON PHYSICAL TRAINING..... 45**

CONTENTS

Kudaka M. A., Kotik E. M.

APPROBATION OF THE PROGRAM OF THE COURSE "SYSTEM THINKING OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST", AIMED AT DEVELOPING SYSTEM THINKING AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS.....	52
---	-----------

Fortova L. K., Yudina A. M.

METHODOLOGY OF DIGITAL SOCIALIZATION OF PERSONALITY	63
--	-----------

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Vinogradov A. S.

PRESCRIPTIVE MODEL OF DIAGNOSTICS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF COMPETITIVENESS OF ENTERPRISES.....	71
---	-----------

Ovchinnikov O. M., Yurova J. V., Shaehov R. F.

THE INFLUENCE OF THE EXTERNAL ENVIRONMENT ON THE LEVEL OF AGGRESSION OF ADOLESCENTS	84
--	-----------

Nazarov V. I., Lopatina N. V.

THE ROLE OF COGNITIVE CHARACTERISTICS OF CONVICTS IN SELF-DETERMINATION AND FORMATION OF MANIFESTATIONS OF THEIR AGGRESSIVENESS.....	91
---	-----------

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Zobkov V. A.

ATTITUDE TO ONESELF IN THE STRUCTURE OF A PERSON'S ATTITUDE TO LIFE	102
--	------------

Skvortsova E. V.

TRAINING AS A MEANS OF FORMING THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SALES MANAGERS AT THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONALIZATION	112
---	------------

CONTENTS

Filatov D. O.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE DETERMINANTS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF COLLEGE STUDENTS.....	126
---	------------

Kholodkova O. G., Kolmogorova L. S., Zhdanov S. S.

IDEALS OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONAL MATURITY	132
--	------------

INNOVATIVE VECTORS OF MODERN EDUCATION

Basharimov Yu. P., Chernykh A. V.

THE PERSONALITY ECONOMIC CULTURE AS THE BASIS FOR THE LONG-TERM DEVELOPMENT OF MODERN RUSSIA.....	145
--	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Fangzhuan Zhu

RESEARCH AND PRACTICE ON IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER INSTITUTIONS STUDENT'S SOCIAL COMPETENCIES IN CHINA	
---	--------------

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Zobkov A. V.

THE RESULTS OF THE XII ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE "PSYCHOLOGY OF HUMAN ATTITUDE TO LIFE: PROBLEMS AND PROSPECTS" DEDICATED TO THE 130TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF V. N. MYASISHCHEV	158
---	------------

Romanov A. A.

TEACHER, HISTORIAN OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGIST, DEVIANTOLOGIST (to the 65th anniversary of the birth of S. A. Zavrazhin)	161
---	------------

OUR AUTHORS	176
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	180
-------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Ф. В. Повшедная, О. В. Лебедева

К. Д. УШИНСКИЙ – ПЕДАГОГ, НАСТАВНИК, УЧЁНЫЙ

Настоящая статья посвящена памяти великого русского педагога, основателя и методолога национальной научной педагогической школы, новатора российской системы образования и воспитания подрастающего поколения – К. Д. Ушинского. Осмысление роли идей К. Д. Ушинского в становлении современной отечественной системы образования представлено через призму того сложного жизненного пути, который способствовал формированию личности великого ученого, реформатора и педагога. Нравственность, гуманизм, духовность, вера в человека, устремленность в будущее – вот те столпы, согласно которым К. Д. Ушинский описывал образ педагога, наставника, учителя, воспитателя и которым следовал сам в собственной педагогической и просветительской деятельности, будучи глубоко убежденным педагогом-гуманистом.

Ключевые слова: педагог, наставник, учитель, воспитатель, педагогика, образование, воспитание, народная школа.

Отмечая 200-летие со дня рождения величайшего русского педагога, реформатора, патриота и гражданина России – Константина Дмитриевича Ушинского, в Год педагога и наставника мы обращаемся к истокам отечественной педагогической мысли. Трудно переоценить ту значимость, которую представляет К. Д. Ушинский для отечественной педагогики и образования. К. Д. Ушинский – это особая яркая и неповторимая личность педагога нового времени, создатель Русской национальной школы, основоположник научной педагогической мысли в России, основатель крупной научной педагогической школы, великий педагог и мыслитель. Он прожил недолгую, но яркую жизнь. Судьба его как человека, педагога и учёного

удивительна и во многом трагична. В условиях дореволюционной России К. Д. Ушинский прошёл тернистый и сложный жизненный путь.

К. Д. Ушинский родился 19 февраля (2 марта по новому стилю) 1823 года в обедневшей дворянской семье (и здесь позвольте обратить ваше внимание на то, что стараниями современных историков педагогики профессоров М. В. Груздева и М. В. Богуславского мы сегодня точно знаем год рождения К. Д. Ушинского – 1823, а не 1824, как это указано во всех учебниках и энциклопедиях). К. Д. Ушинский хорошо учился в Новгород-Северской гимназии, одной из лучших в России того времени, получил свидетельство о прохождении гимназического курса, в котором отмечалось, что он

имеет оценки отличные и хорошие, достаточно уважителен и приветлив. К. Д. Ушинский всегда с благодарностью вспоминал годы обучения в гимназии, считал, что она оказала огромное влияние на развитие его личности, формирование мировоззрения, духовности, гражданственности, любви к природе и Родине. Не случайно ещё в юности он определил цель своей жизни, которая заключалась в том, чтобы сделать как можно больше полезного для своего Отечества: «Все – для России, все – для Отечества, себе – ничего». И следовал этому всю жизнь. К. Д. Ушинский писал: «Не забудем, что если мы многому хотим учить простой народ, то есть многое, чему мы сами от него научились. Не забудем, что этот народ создал тот глубокий язык, глубины которого мы до сих пор еще не могли измерить; что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам; что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу <...>, что этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живем» [7].

После окончания гимназии в 17 лет К. Д. Ушинский поступает в Московский университет на юридический факультет. Серьезно занимается историей, философией, географией, литературой, участвует в студенческих дискуссиях, увлекается наукой. Но, как и большинство студентов, нужда и бедность преследуют его, поэтому все годы обучения он зарабатывает на жизнь частными уроками. Блестяще защитил магистерскую диссертацию и был рекомендован на службу в Министерства России: 28 профессоров подписались под этим

решением. Даже сложно представить, что в 22 года молодой ученый получает назначение на должность и. о. профессора кафедры энциклопедии, законовения, истории законодательства и финансовой науки в Демидовский юридический лицей в Ярославле.

Казалось, открываются большие перспективы, появляются надежды на блестящее будущее. Но жизнь распорядилась по-своему. Кристально честный, порядочный, энциклопедически образованный специалист, К. Д. Ушинский стремился изменить существующую затхлую систему образования, разработать новые учебные планы, новое содержание обучения. Он увлеченно читает лекции, критикует состояние преподавания в лицее, говорит студентам о праве человека на свободу, призывает к служению на благо Отечества. Студенты обожают молодого педагога, но начальство увидело крамолу, вольнодумство в его деятельности, и К. Д. Ушинский оказался в их глазах неблагонадежным и был отстранён от должности. Он оказался в тяжелом положении, без средств к существованию. Начались поиски работы. Он отправлял запросы в провинциальные города, в уездные училища, гимназии. И везде – отказ. Но К. Д. Ушинский не сдавался, много занимался изучением философии, истории России, писал статьи: его волнуют вопросы образования, воспитания, просвещения, создания народных школ. Он начинает сотрудничать в журналах «Современник», «Библиотека для чтения». Некоторое время вынужден служить помощником столоначальника по гражданскому ведомству в Петербурге. Работа не приносит удовлетворения, но надо жить, так как у

него появилась семья. Спустя пять лет по рекомендации коллеги по Демидовскому лицезу его принимают на должность преподавателя словесности и инспектора классов в Гатчинский сиротский институт, который курировала и часто посещала императрица. Именно в этот период К. Д. Ушинскому было предложено составить программу для образования наследника престола Российской империи. Он пишет «Письма о воспитании наследника», которые поражают глубиной и смелостью педагогических идей.

Позднее получает назначение в Смольный институт благородных девиц, одно из привилегированных закрытых сословных учебных заведений. Для К. Д. Ушинского начинается новый творческий период в жизни. С его приходом в Смольном институте было пересмотрено содержание обучения, изменены программы, введены новые предметы: естествознание, физика. Увеличилось количество часов на преподавание русского языка, литературы, истории, географии. К. Д. Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [9, с. 63 – 64]. Все это оказало большое влияние на обучение воспитанниц, которые поначалу встретили нового педагога и его инновации настороженно. Многие в их отношении к наставнику изменил такой случай: кто-то из воспитанниц решил сделать ему приятное и облил шляпу К. Д.

Ушинского духами. Он был возмущен: «Может, я беден и не могу купить себе новую шляпу». Девочки были удивлены, они по-другому стали относиться к своему педагогу, потому что поняли, у их талантливого, умного воспитателя трудная, сложная жизнь. Вместе с тем начались столкновения с консервативными преподавателями института, был написан донос. В результате К. Д. Ушинский был отстранен от работы и под предлогом командировки для изучения женского образования отправлен за границу.

Несколько лет К. Д. Ушинский живет в Европе, иногда приезжая в Россию. Он посещает Германию, Англию, Бельгию, Австрию, Италию, Францию, Швейцарию, анализирует особенности женского образования в этих странах, вскрывает недостатки, пишет подробные отчеты и отправляет их в Министерство просвещения России. Много работает К. Д. Ушинский над содержанием своих учебников «Родное слово», «Детский мир», начинает свой главный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» в трех томах. В 1867 году возвращается в Россию, серьезно занимается проблемой создания подлинно народных школ, главная цель которых – сохранение родного языка с целью формирования личности ребенка в духе народности и патриотизма. Много внимания уделяет литературной работе, издаёт 1-й и 2-й тома «Педагогической антропологии», готовит материал для 3-го тома. Но здоровье его разрушено, идёт горлом кровь, К. Д. Ушинский едет на лечение в Крым, его сопровождают старшие сыновья. В Одессе ему становится плохо и 22 декабря 1870 года (3 января

1871 года) он скончался. Последними словами, обращёнными к сыновьям, по их воспоминаниям, были слова: «Света, больше света...». Наверное, эти слова не случайны. Они раскрывают не только сущность педагогической системы К. Д. Ушинского, но и его личности. Константин Дмитриевич был просветителем и наставником, ярчайшей звездой в педагогике, которая освещает всем нам, посвятившим себя профессии учителя, путь к знаниям, науке и образованию.

Время проходит, а педагогические идеи научной школы великого патриота и гражданина России все ближе нам и все более актуальны. В XXI веке, отдавая дань памяти великому педагогу, мы сегодня вправе говорить о научной школе К. Д. Ушинского. Мир его научных интересов столь разнообразен и широк, что трудно назвать и раскрыть все идеи и направления, которые волновали педагога-новатора. Где бы ни служил К. Д. Ушинский, он всегда стремился изменить систему образования, воспитания, заложить основы научной педагогической теории. Главное для него – просвещение простого народа, создание национальной школы, сохранение русского языка как необходимые условия развития страны. За это он боролся и в этой неравной борьбе создал новую педагогику, по-новому увидел роль воспитателя, учителя. Обратимся конкретно к своеобразию основных педагогических идей научной школы К. Д. Ушинского.

Центральной, краеугольной идеей педагогических взглядов классика русской педагогики является идея народности воспитания, которую он всесторонне анализирует и обосновывает в разных работах. Уже в одной из первых

статей «О народности в общественном воспитании» К. Д. Ушинский задает себе вопрос: «Что может стать основой педагогической теории?» И даёт ответ: «Народность, которая органически связана с развитием национального самосознания русского народа» [8]. К. Д. Ушинский конкретизировал мысль о народности в общественном воспитании, высказав гипотезу о том, что «дело народного образования надо предоставить самому народу», «народ нужно учить, но ещё больше надо учиться у народа». Защищая самобытность русского народа, анализируя его историю, К. Д. Ушинский пишет: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых ярких системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [1, с. 41]. Как истинно народный педагог, К. Д. Ушинский понимает, что ни одну даже научно обоснованную теорию нельзя механически переносить с Запада на русскую почву. Это принесёт только вред: «Нельзя чужим ключом открыть своей двери» (из нашего современного опыта вхождения в систему Болонского процесса, можно сделать вывод, как прав, дальновиден был К. Д. Ушинский).

В современных условиях остро стоит проблема воспитания, которое признано приоритетным направлением государственной политики в области образования. И это абсолютно правильный подход. За годы перестройки мы многое потеряли в воспитании молодежи. Не случайно учёные об этом говорят с большой болью. Так, Н. Д. Никандров, вице-президент РАО пишет: «Из общественного лексикона

было исключено слово “воспитание”, в результате мы потеряли духовно-нравственные ценности нескольких поколений» [3]. В этих условиях полезно отметить современность взглядов К. Д. Ушинского на роль и назначение воспитания в формировании личности растущего человека: «действительным воспитателем будет по-прежнему жизнь, со всеми своими безобразными случайностями» [10, с. 27]. Вместе с тем «искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким» [Там же, с. 11], но если сталкиваемся с конкретным ребёнком, с конкретной воспитательной практикой, многое моментально опрокидывается.

Следует обратить внимание на то, что К. Д. Ушинский в своих работах редко употребляет слово «учитель», чаще всего он пишет «учитель-воспитатель», «учитель-наставник». При этом рассматривая роль воспитателя, наставника, он пишет, что «как бы ни казались обширны требования, которые мы делаем воспитателю, но эти требования вполне соответствуют обширности и важности самого дела» [Там же, с. 26]. Опираясь на тезис «только личность может воспитать личность», К. Д. Ушинский подчеркивает, что воспитателем может быть только тот человек, который умеет видеть не только недостатки других, но и свои собственные. Он был глубоко убежден, что теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, а не заменять, и в преломлении к системе подготовки молодых специалистов сферы высшего педагогического образования данная идея как нельзя более своевременна, так как

«профессиональная адаптация и становление молодого учителя напрямую зависят от уровня педагогического мастерства, опыта и знаний наставника, от его личности» [2]. И только тогда образование и воспитание приобретают для человека бесспорную ценность, когда помогают определить достойные человека жизненные цели. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, как высока планка, определенная педагогом-гуманистом роли учителя в воспитании подрастающего поколения.

Отдельного внимания заслуживает отношение К. Д. Ушинского как учёного к пониманию сущности педагогики как науки. Еще во времена К. Д. Ушинского велись споры о том, является ли педагогика самостоятельной наукой. Многие называли педагогику служанкой других наук. Сегодня никто уже не оспаривает тот факт, что педагогика является самостоятельной наукой. Сущность современной отечественной научной позиции в решении этой проблемы определена идеей К. Д. Ушинского. Именно он назвал педагогику самостоятельной наукой и впервые об этом написал в статье «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии»: «Педагогика – самостоятельная наука, и, по сути, она является и наукой и искусством. Педагогика – это наука, потому что она имеет свой предмет – воспитание человека. Педагогика – это искусство, так как учитель может использовать разнообразные формы и методы воспитания и обучения» [10]. К. Д. Ушинский был глубоко убеждён, что в будущем педагогика займёт одно из первых мест среди других наук и станет искусством воспитания. Сегодня

можно с уверенностью говорить о том, что в системе наук о человеке педагогика является объединяющей, интегрирующей в себе данные всех наук. Исходя из этого, по мнению К. Д. Ушинского, «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [10, с. 23]. Трудно не согласиться с этой позицией. И в этом понимании назначения педагогической науки велика заслуга К. Д. Ушинского – учёного и основоположника русской педагогики.

В педагогической системе К. Д. Ушинского огромный интерес представляют его дидактические взгляды на обучение, воспитание, образование, которые в то время были предметом острых дискуссий. Рассматривая дидактику как «искусство сообщения знаний по предмету учения», К. Д. Ушинский ставил и решал два вопроса дидактики: *чему и как учить?* Основой дидактики К. Д. Ушинского является философская теория познания – гносеология. В статье «История одной французской эскадры» К. Д. Ушинский пишет о трёх путях познания: первый путь – личные наблюдения и личный опыт; второй путь – получение знаний от других людей; третий путь – через влияние сложившихся характеров. Этот третий путь, по мнению К. Д. Ушинского, «самый быстрый и результативный, так как он влияет не только на ум человека, но и на развитие его личности, его памяти, воображения, фантазии, рассудка» [6]. «Овладев такой умственной силой, человек будет учиться всю жизнь», – считал К. Д. Ушинский. Здесь снова перекликаются идеи великого педагога с

современностью: «Образование – не на всю жизнь, а через всю жизнь».

Сегодня, в XXI веке, когда идут поиски новых форм, методов и средств воспитания, обратимся к наследию К. Д. Ушинского и непосредственно к одному из ведущих воспитательных средств в его педагогической системе – «свободному труду свободного человека». Старая как мир истина о том, что человек должен трудиться, по-новому отражена в одной из лучших работ педагога: «Труд в его психическом и воспитательном значении». Эта статья – гимн труду, который К. Д. Ушинский рассматривал как счастье и радость человека. Дети любят трудиться, но если среда, окружающая ребенка, не располагает к трудовой деятельности, значит, бесполезно ждать хороших результатов: «Само воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготавливать к труду жизни... Воспитание должно развивать в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни...» [1, с. 48 – 49]. Как значимо для нас сегодня понимание К. Д. Ушинским роли труда в воспитании, когда в наших школах отношение к трудовой деятельности детей резко изменилось.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в жизни К. Д. Ушинского органически сочетались его деятельность как учёного и его деятельность как педагога-практика. Смелые, оригинальные его идеи практически реально реализованы в российской системе образования и продолжают быть востребованными. Сила К. Д. Ушинского-учёного в том, что он умел мыслить, говоря современным

языком, экологически, он был глубоко убеждён в необходимости взаимодействия теории и практики в процессе обучения и воспитания детей и молодежи, развитии их умственных способностей и всестороннем формировании их личности. Страстный призыв педагога-патриота и гражданина из далекого XIX века обращен к потомкам, к современности: «Теперь именно настает время, когда России всего более нужны школы, хорошо устроенные, и учителя, хорошо подготовленные. Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, а вместе с тем и будущность нашего отечества» [5, с. 88 – 89].

Россия глубоко чтит память педагога-творца, педагога-новатора, учёного и учителя. Его работы, книги, статьи, учебники переиздаются. Именем

К. Д. Ушинского названы педагогические университеты, институты, колледжи, научная библиотека РАО, улицы многих городов и поселков России, учреждена медаль имени К. Д. Ушинского, систематически проводятся конкурсы научных исследований, научные конференции. На занятиях со студентами Мининского университета мы глубоко изучаем его педагогическое наследие. Студенты готовят рефераты, доклады, проводят дискуссии, пишут статьи, эссе, защищают проекты, выполняют курсовые и дипломные работы. Наследие великого русского педагога представляет исторически непреходящую ценность для современной педагогической науки и практики, позволяет студентам понять его личность и подготовиться к будущей профессиональной деятельности. Лучший способ сберечь память о великом русском педагоге – читать и изучать его педагогическое наследие.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. 608 с.
2. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя [Электронный ресурс] / В. А. Малинин [и др.] // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 1. С. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-5. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1462/934> (дата обращения: 03.05.2023).
3. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3. С. 3 – 10.
4. Повшедная Ф. В. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. учеб. заведений. Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2001. 137 с.
5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1: Вопросы воспитания / под ред. В. Я. Струминского. М. : Учпедгиз, 1954. 638 с.
6. Ушинский К. Д. История одной французской эскадры [Электронный ресурс] // Собрание сочинений. В 11 т. Т. 1: Ранние работы и статьи 1846 – 1856 гг. / гл. ред. А. М. Еголин, Е. М. Медынский, В. Я. Струминский. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 309 – 349. URL: http://elibrn.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,656;fs,1/ (дата обращения: 29.04.2023).

7. Ушинский К. Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ [Электронный ресурс] // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. Вопросы обучения / под ред. В. Я. Струминского. М. : Учпедгиз, 1954. С. 294 – 308. URL: <https://roerich-lib.ru/ushinskij/6603-obshchij-vzglyad-na-vozniknovenie-nashikh-narodnykh-shkol> (дата обращения: 29.04.2023).
8. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании [Электронный ресурс] // Собрание сочинений. В 11 т. Т. 2. Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. / гл. ред. А. М. Еголин, Е. М. Медынский, В. Я. Струминский. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 69 – 166. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,656;fs,1/ (дата обращения: 29.04.2023).
9. Ушинский К. Д. Три элемента школы [Электронный ресурс] // Собрание сочинений. В 11 т. Т. 2: Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. / гл. ред. А. М. Еголин, Е. М. Медынский, В. Я. Струминский. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 42 – 68. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,656;fs,1/ (дата обращения: 29.04.2023).
10. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. В 2 т. Т. 1 [Электронный ресурс] // Собрание сочинений. В 11 т. Т. 8 / гл. ред. А. М. Еголин, Е. М. Медынский, В. Я. Струминский. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948 – 1950. Т. 1. 776 с. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html#pred (дата обращения: 29.04.2023).

References

1. Antologiya pedagogicheskoy my'sli Rossii vtoroj poloviny` XIX – nachala XX v. / sost. P. A. Lebedev. M. : Pedagogika, 1990. 608 s.
2. Nastavnichestvo kak dejstvennaya forma stanovleniya i razvitiya lichnosti molodogo uchitelya [E`lektronny`j resurs] / V. A. Malinin [i dr.] // Vestnik Mininskogo universiteta. 2023. Т. 11. № 1. S. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-5. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1462/934> (data obrashheniya: 03.05.2023).
3. Nikandrov N. D. Cennosti kak osnova celej vospitaniya // Pedagogika. 1998. № 3. S. 3 – 10.
4. Povshednaya F. V. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel`nost` : ucheb. posobie dlya studentov i prepodavatelej ped. ucheb. zavedenij. N. Novgorod : NGPU im. K. Minina, 2001. 137 s.
5. Ushinskij K. D. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. Т. 1: Voprosy` vospitaniya / pod red. V. Ya. Struminskogo. M. : Uchpedgiz, 1954. 638 s.
6. Ushinskij K. D. Istoriya odnoj francuzskoj e`skadry` [E`lektronny`j resurs] // Sobranie sochinenij. V 11 t. Т. 1: Rannie raboty` i stat`i 1846 – 1856 gg. / gl. red. A. M. Egoлин, E. M. Medy`nskij, V. Ya. Struminskij. M. ; L. : Izd-vo APN RSFSR, 1948. S. 309 – 349. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,656;fs,1/ (data obrashheniya: 29.04.2023).
7. Ushinskij K. D. Obshhij vzglyad na vozniknovenie nashix narodny`x shkol [E`lektronny`j resurs] // Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. Т. 2. Voprosy`

- obucheniya / pod red. V. Ya. Struminskogo. M. : Uchpedgiz, 1954. S. 294 – 308. URL: <https://roerich-lib.ru/ushinskij/6603-obshchij-vzglyad-na-vozniknovenie-nashikh-narodnykh-shkol> (data obrashheniya: 29.04.2023).
8. Ushinskij K. D. O narodnosti v obshchestvennom vospitanii [E`lektronny`j resurs] // Sobranie sochinenij. V 11 t. T. 2. Pedagogicheskie stat`i 1857 – 1861 gg. / gl. red. A. M. Egolin, E. M. Medy`nskij, V. Ya. Struminskij. M. ; L. : Izd-vo APN RSFSR, 1948. S. 69 – 166. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,656;fs,1/ (data obrashheniya: 29.04.2023).
9. Ushinskij K. D. Tri e`lementa shkoly` [E`lektronny`j resurs] // Sobranie sochinenij. V 11 t. T. 2: Pedagogicheskie stat`i 1857 – 1861 gg. / gl. red. A. M. Egolin, E. M. Medy`nskij, V. Ya. Struminskij. M. ; L. : Izd-vo APN RSFSR, 1948. S. 42 – 68. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,656;fs,1/ (data obrashheniya: 29.04.2023).
10. Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya: Opy`t pedagogicheskoy antropologii. V 2 t. T. 1 [E`lektronny`j resurs] // Sobranie sochinenij. V 11 t. T. 8 / gl. red. A. M. Egolin, E. M. Medy`nskij, V. Ya. Struminskij. M. ; L. : Izd-vo APN RSFSR, 1948 – 1950. T. 1. 776 s. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html#pred (data obrashheniya: 29.04.2023).

F. V. Povshednaya, O. V. Lebedeva

K. D. USHINSKY – TEACHER, MENTOR, SCIENTIST

This article is dedicated to the memory of the great Russian teacher, founder and methodologist of the national scientific pedagogical school, innovator of the Russian system of education and upbringing of the younger generation – K. D. Ushinsky. The understanding of the role of K. D. Ushinsky's ideas in the formation of the modern domestic education system is presented through the prism of the difficult life path that contributed to the formation of the personality of the great scientist, reformer and teacher. Morality, humanism, spirituality, faith in man, aspiration to the future – these are the pillars according to which K. D. Ushinsky described the image of a teacher, mentor, educator, and which he followed himself in his own pedagogical and educational activities, being a deeply convinced humanist teacher.

Key words: *teacher, mentor, educator, pedagogy, education, upbringing, folk school.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.893+94

И. К. Лапина, Л. А. Крючкова

ИСТОРИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ РУБЕЖА XIX – XX ВЕКОВ В РОССИИ И СТРАНАХ ЗАПАДА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

В статье раскрываются возможности использования историко-антропологического подхода в изучении процессов модернизации рубежа XIX – XX веков в школьном курсе на примере эволюции женской моды как части истории повседневности. Дается ряд методических рекомендаций по синхронизации курсов отечественной и всеобщей истории в изложении материала, использованию женских журналов как источника в учебной работе, формированию у школьника системного интегративного понимания проходивших в данный период социокультурных процессов, нашедших отражение в женской одежде.

Ключевые слова: преподавание истории в школе, методология исторического образования, историко-антропологический подход, новое время, модернизационные процессы, женский вопрос, женская мода.

Введение

Повышение привлекательности исторического знания, расширение источников информации, тем и сюжетов, связанных с раскрытием мира человека, его повседневной жизни в различные эпохи, относятся к значимым направлениям развития современного школьного исторического образования. Методологически существенное место в этом плане отводится историко-антропологическому подходу [10], созвучному пониманию истории как «науки о людях во времени» по формулировке выдающегося французского историка М. Блока [1, с. 18]. Историко-антропологический

подход предполагает междисциплинарность, раскрытие ценностного мира, социальной практики, повседневного бытия человека, его образа жизни во всех проявлениях [7, с. 134].

История повседневности – неотъемлемая проблематика антропоориентированной истории. Она охватывает всю сферу «человеческой обыденности», в том числе окружающий человека мир вещей [16; 7, с. 138]. Данное направление заняло важное место в исторических исследованиях, и включение соответствующих вопросов в школьный курс отвечает требованию научности, актуализации изучаемого

материала согласно развитию и достижениям современной историографии.

Постановка проблемы

Применение историко-антропологического подхода пока недостаточно отражено в школьных курсах и учебниках, но вполне может быть реализовано в практической деятельности педагога как на уроках истории, так и внеклассных мероприятиях. В настоящей статье рассматриваются методические аспекты его использования на примере раскрытия эволюции женской моды на рубеже XIX – XX веков в России и за рубежом. Исследовательская литература справедливо отмечает, что мода отражает ценности и установки общества, является показателем «уникальных признаков социума» [6, с. 143]. В рассматриваемый период она выступила как непростое социокультурное явление. Поскольку современная историография отмечена дискуссиями относительно термина «социокультурный» [18, с. 159 – 160], заметим, что мы понимаем под ним прежде всего выражение системной связи и взаимовлияния социальных и культурных факторов в исторической действительности.

На примере вызывающего у учащихся интерес феномена моды им может быть предложено увидеть сложную картину проходивших на рубеже XIX – XX веков модернизационных процессов, вызывавших изменения в различных сферах жизни человека во взаимобусловленности факторов экономического, общественно-политического, культурного характера. Кроме того, изложение данного вопроса позволяет успешно реализовать такую важную методическую установку историко-культурного стандарта, как синхронизация

всемирной и отечественной истории, что достигается на основе компаративного подхода и объединения соответствующего материала, поскольку рассматриваемые явления были одинаково характерны для истории России и стран Запада данного периода. Сравнительный анализ учебников для 9-го класса по отечественной и всеобщей истории показывает преимущественный акцент в освоении обозначенной тематики на вопросах второй технологической революции, на развитии промышленного производства, систем коммуникаций, общественных движений. Изучение истории повседневности позволяет раскрыть события рубежа XIX – XX веков в дополнительном ракурсе, преодолевая сосредоточенность преимущественно на социополитических и экономических изменениях, вместе с тем демонстрируя их проявление через призму трансформации одежды, которая относится к существенной составляющей повседневной жизни человека.

Основная часть

Согласно Федеральной образовательной программе и Примерной рабочей программе по истории в рамках основного общего образования изучение истории Нового времени в 9-м классе предусматривает раскрытие основных тенденций экономического и социально-политического развития стран Европы, США и России в конце XIX – начале XX века [19, с. 4877, 4882, 4883; 15, с. 29, 33, 137, 150 – 155]. При этом в тематическом планировании вопрос женского движения, положения в обществе женщин, привлекавший все большее внимание общественности в данное время, практически не затрагивается, хотя отмечается в содержательной

части блока отечественной истории [15, с. 34]. Его комплексное освещение с привлечением оригинальной источниковой базы позволяет достигнуть большей глубины в понимании важных социокультурных изменений данного периода.

Предлагаемый материал логично вписывается в проблематику, выделяемую, к примеру, в учебнике А. Я. Юдовской, П. А. Баранова, Л. М. Ванюшкиной для 9-го класса [4] в параграфе «Меняющееся общество» в рамках главы «Начало индустриальной эпохи» или в четвертой главе учебника А. Ю. Морозова [и др.] по всеобщей истории «Страны Запада в конце XIX – начале XX века: «прекрасная эпоха», в параграфе «Социально-политическое развитие стран Запада: успешная эволюция», в котором, кстати, присутствует упоминание о движении суфражисток в Великобритании и приводятся фотографии Э. Панкхерст и ее дочерей [3, с. 157 – 158].

При раскрытии данного вопроса необходимо выделить рубеж XIX – XX веков как период, характеризовавшийся качественным скачком, завершением процесса формирования западного общества как общества индустриального типа, в основе которого лежала системная модернизация его экономической, политической, культурной структур. Происходившие изменения кардинально меняли жизнь и повседневную практику, быт и ценности человека. Одной из примет данного времени, одинаково характерной и для западного, и для российского социумов того времени, стало появление «новой женщины», становление организованного женского движения как все более важного фактора общественной жизни

[17, с. 18 – 21]. Именно в этот период все больше представительниц прекрасного пола начали активно выступать против традиционных представлений о них только как о хранительницах домашнего очага, повели решительную борьбу за расширение своих гражданских и политических прав.

Усиление звучания женского вопроса, постепенное изменение места и роли женщины в обществе нельзя понять вне учета повысившегося запроса на женский труд в условиях второй технологической революции и расширения областей профессиональной деятельности женщин; роста среднего класса, представительницами которого преимущественно были первые феминистки; борьбы различных социальных групп за демократизацию общественно-политической сферы, составляющей частью которой стало движение суфражисток; повышения образованности, социальной активности женщин от занятия благотворительностью, создания женских клубов до увлечения спортом. Все эти проявления того времени определили и эволюцию модных предпочтений, трансформацию женского костюма, тем более что женщины в этот период становятся ценным объектом внимания потребительского рынка [2; 17; 20, с. 299]. Не последнюю роль в эволюции модных предпочтений сыграло и развитие медицины, повышение внимания к женскому здоровью.

В качестве источников для изучения темы плодотворно привлечь популярные отечественные, европейские и американские женские журналы второй половины XIX – начала XX века, которые можно найти в ресурсах Интернета. Из западных журналов можно

выделить основанный в 1833 году во Франции «Journal des Demoiselles» («Журнал де Демуазель», рис. 1), который одним из первых начал издавать черно-белые и тонированные гравюры мод. Он выходил один раз в месяц и был ориентирован не только на женскую и детскую моду, что особенно любопытно, но и культурную жизнь, освещающая сюжеты, связанные с театром, литературой, наукой и образованием. В каждом номере журнала размещалась реклама с указанием адресов ателье. Журнал во многом диктовал стиль модницам Европы и пользовался большой популярностью в Санкт-Петербурге и Москве [24].



Рис. 1. «Журнал де Демуазель», 1892

Небольшим, но влиятельным французским журналом был «Gazette du Bon Ton» («Журнал хорошего вкуса», рис. 2). Его издание продолжалось с 1912 по 1925 год. Своей целью «Gazette du Bon Ton» ставил формирование моды как искусства наряду с живописью и скульптурой. Центральное место на страницах занимали модные иллюстрации. Каждый выпуск включал в себя десять модных пластинок с изображением различных модных популярных дизайнов.

Отличительной чертой журнала стало то, что его художники и иллюстраторы не просто рисовали платье на манекене, как это делалось раньше в других журналах, а изображали модель в различных жизненных ситуациях. Над созданием журнала работали известные художники и иллюстраторы в стиле ар-деко того времени – Э. Дриан, Ж. Барбье и др. «Журнал хорошего вкуса» оказал большое влияние на мир моды и на создание последующих крупных и известных модных журналов [23].

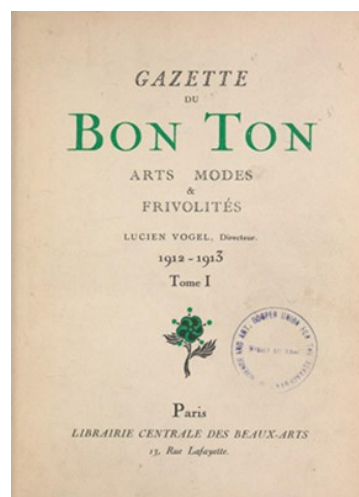


Рис. 2. «Журнал хорошего вкуса», 1912 – 1913

В начале XX века одним из самых известных журналов становится (и остается таким до настоящего времени) американский журнал «Vogue» («Вог»). Его первый номер вышел в 1892 году. Это был еженедельник, ориентированный на нью-йоркские элитарные круги. В журнале, отличавшемся респектабельностью, печатался материал не только о моде, но и жизни высшего общества, его традициях и этикете, культурных событиях. Полностью на женскую моду журнал переориентировался после его покупки издателем Конде М. Настом в 1909 году [25; 26].

Женская аудитория не осталась вне внимания популярного ежемесячного журнала «Cosmopolitan», который начал издаваться в 1886 году в Нью-Йорке первоначально как семейный журнал мод и ведения домохозяйства. К 1889 году его тираж достигал 400 000 [21; 22].

Среди российских модных журналов того времени следует отметить «Журнал для хозяек» (рис. 3). Его начали издавать в 1912 году в Москве, в Камергерском переулке, там же располагалась редакция. Печатали журнал в типографии Ф. Пригорина; два номера выходили в начале и середине каждого месяца. Изначально журнал декларировал себя как культурно-образовательный, освещал различные стороны женской жизни. Раздел по моде был добавлен к содержанию несколько позже, при этом большая часть моделей заимствовалась из французских изданий. В приложении к журналу можно было найти выкройки и руководство по шитью. Его издание прекратилось в 1919 году, затем было возрождено на небольшой период и завершилось окончательно в 1926 году [8].



Рис. 3. «Журнал для хозяек», 1913

Большую популярность имел журнал «Модный курьер» (рис. 4), издаваемый Н. П. Аловртом. Он выходил в двух вариантах – «для семьи» и «для портних», которые различались количеством представленных в них моделей, выкроек и стоимостью. Издавался журнал два раза в месяц, каждый номер содержал в себе десятки иллюстраций одежды, нарядов, деталей, аксессуаров, дополненных подробным текстовым описанием. Помимо этого в журнале печатались практические советы женщинам, рукоделие, кулинарные рецепты. Журнал вбирал в себя новые веяния моды, которые зарождались в Париже. С 1906 года его объединили с изданиями «Модный свет» и «Модный магазин», а с 1907 года – с «Новым русским базаром». В общей сложности журнал издавался на протяжении 18 лет [14].



Рис. 4. «Модный курьер», 1906

При работе с модными журналами учащимся могут быть предложены, к примеру, следующие задания.

Задание 1. Сравните российский журнал «Модный курьер» (1903) и

французский «Журнал хорошего вкуса» и ответьте на следующий вопрос: была ли автономна российская мода или она изменялась под влиянием европейской моды? Аргументируйте свой ответ.

Задание 2. Опираясь на свои знания и иллюстрации из журналов, проведите параллель между социокультурными процессами, изменениями в положении женщин в обществе и реформацией женского костюма, происходившими на рубеже XIX – XX веков.

Задание 3. Принято считать, что мода не может существовать сама по себе, она всегда является зеркалом общественной жизни. Согласны ли вы с этим высказываем? Свой ответ аргументируйте.

На основе знакомства с иллюстративным материалом и его анализом учащийся подводится к выводу о том, что реформированный на рубеже XIX – XX веков женский костюм становился более удобным, практичным, ориентированным на повседневную жизнь. Его отличительными чертами стал более свободный покрой, не стесняющий движений; упразднились корсеты, признанные вредными для женского здоровья, появилось заимствование элементов мужской одежды. Именно в начале XX века частью женского гардероба вплоть до настоящего времени становятся брюки. Уменьшалась длина платья, доходившего теперь до середины икры или до колен, появляются деловые костюмы; были созданы женские костюмы для занятия спортом. Для повседневной носки женщинам предлагались удобные модели обуви на небольшом каблуке, пригодные для активного образа жизни. В целом можно сказать,

что мода отразила стремление к раскрепощению женщины, расширению границ пространства женской свободы и независимости в обществе.

Плодотворно в раскрытии темы использовать интегративный подход, синхронизировав соответствующий материал по отечественной и всеобщей истории, что позволяет расширить знания учащихся о вкладе российских представителей в развитие мировой культуры, включая моду. Женская мода начала XX века в Российской империи не только во многом шла в ногу с европейской, перенимая новые веяния практичности и демократичности, но и сама оказывала влияние на модные течения, преподнося новшества, которые сохранились до наших дней.

В работе с учащимися особо следует подчеркнуть то воздействие, которое оказали на европейскую моду знаменитые русские балетные сезоны С. В. Дягилева в Париже в начале XX века и особенно творчество замечательного художника Л. С. Бакста, работавшего в стиле модерн и создававшего для этих гастролей изумительные костюмы. Они были уникальны в своей конструкции – в них отсутствовал корсет и использовались преимущественно полупрозрачные ткани. Наряды отличались роскошной декоративностью, гармоничным сочетанием античных и восточных мотивов; благодаря большому числу использовавшихся тканей силуэт костюма приобретал более ровные и мягкие очертания.

Обилие декора в изделиях стало одной из особенностей отечественной моды. В частности, использовались ленты, различные аппликации, вышивка. Это хорошо заметно по иллюстрациям

«Журнала для хозяек». Русский костюм отличался также более разнообразными и яркими цветами по сравнению с европейским, что связывается с желанием отечественных модниц компенсировать суровость климата колоритными красками [9, с. 103].

Влияние Л. С. Бакста на западную модную индустрию проявилось в создании им эскизов фасонов для Домов моды, узоров для тканей. Не без его участия в моду начала XX века вошли прозрачные ткани, шали, цветные чулки, туфли, украшенные стразами, цветные парики, яркая декоративная косметика и много другое [13]. Не случайно Л. С. Баксту предложил сотрудничество один из наиболее влиятельных в мире моды того времени французский модельер Поль Пуаре, и они оба потом работали в схожих направлениях. Заметим, что П. Пуаре в 1911 году посетил Россию и оказался под таким сильным впечатлением от нашего народного костюма, что создал коллекцию под названием «Казань». Она состояла преимущественно из нарядов в русском стиле.

В рассматриваемый период в России были созданы свои Дома моды, появились выдающиеся кутюрье. Самый крупный и известный Дом моды того времени находился в Петербурге. Он был основан и управлялся семьей французов Бризак. Элитарный Дом моды Бризак просуществовал с 1855 по 1918 год, его клиентками были представительницы царской семьи и их приближенные [12, с. 45 – 46]. Исключение самой императрицей было сделано только для двух выдающихся артисток – Анны Павловой и Анастасии Вяльцевой. Кроме крупных Домов моды работали и сотни мелких Домов и

ателье, где реализовывались индивидуальные и серийные заказы.

В качестве учебно-исследовательского проекта учащимся может быть предложено подготовить сообщение об отечественном художнике-моделисте этой эпохи, а затем советского времени – Надежде Петровне Ламановой, которую называют великим русским модельером. По воспоминаниям современников, она одевала всю Москву и весь Петербург и поражала своим мастерством и вкусом парижских портных [5; 11, с. 287]. Она также известна как создательница костюмов для знаменитого бала-маскарада в феврале 1903 года в Зимнем дворце, стилизованных под время царя Алексея Михайловича. Данный бал имел целью восстановление костюмов московского двора допетровского времени. Это событие показывает, что, несмотря на европеизацию моды, в российском обществе сохранялся интерес к национальным традициям и нарядам.

Заключение

Рассмотрение несколько неожиданного для школьного курса вопроса о трансформации женской моды, методологически основанного на историко-антропологическом и интегративном подходах, синхронизации курсов отечественной и всемирной истории, способствует, на наш взгляд, решению ряда важных задач исторического образования. Обращение к данной теме усиливает эмоциональность процесса обучения, повышает к нему интерес со стороны учащихся благодаря привлекающему внимание сюжету повседневной жизни, остающемуся немаловажным для современного человека, расширяет

их представление о вкладе отечественной культуры в развитие мировой модной индустрии.

Привлеченный к раскрытию темы материал позволяет школьнику сделать вывод о том, что новые тенденции в эволюции женской моды на рубеже XIX – XX веков были связаны с многогранным процессом модернизации в этот период, одинаково характерным

как для западноевропейских государств, так и для России. Тем самым изучение данного вопроса способствует формированию системного понимания исторического развития, умению видеть его сложность и многофакторную обусловленность, осмысливать связи культуры с социально-экономической и политической сферами жизни общества.

Литература

1. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка. М. : Наука, 1986. 256 с.
2. Браун Л. Женский вопрос, его историческое развитие и экономическое значение. М. : Государственное изд-во, 1922. 566 с.
3. Всеобщая история. История Нового времени. XIX – начало XX века: 9 класс : учебник / А. Ю. Морозов [и др.] ; под общ. ред. В. Р. Мединского. М. : Просвещение, 2021. 223 с.
4. Всеобщая история. История Нового времени: 9 класс : учебник / А. Я. Юдовская, П. А. Баранов, Л. М. Ванюшкина. М. : Просвещение, 2019. 239 с.
5. Воспоминания Маргариты Кирилловны Морозовой о Надежде Петровне [Электронный ресурс]. URL: https://lamanova.com/22_vospominaniya_margariti_kirillovni_morozovoj.html (дата обращения: 08.08.2023).
6. Горбунова Е. А., Овчинина И. А. Мода XX века как феномен культуры // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2018. № 4. С. 129 – 144.
7. Далгат Ф. М. Историко-антропологический подход в историческом исследовании // Вестник Дагестанского государственного университета. 2015. Т. 30. Вып. 4. С. 133 – 140.
8. Журнал для хозяек. 1912 [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.fashion-museum.ru/zhurnal-dlia-hoziaek> (дата обращения: 03.01.2022).
9. Истомина И. В., Капустина А. Г. Влияние европейской моды на русскую дворянскую моду в конце XIX – начале XX века // Молодой ученый. 2020. № 48. С. 102 – 104.
10. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf> (дата обращения: 26.07.2023).
11. Коршунова Т. Т. Костюм в России XVIII – начала XX века. Из собрания Государственного Эрмитажа. Л. : Художник РСФСР, 1979. 295 с.
12. Куприянова А. Н. Французы в Санкт-Петербурге: модный Дом «А. Бризак» 1855 – 1917 гг. // Genesis: исторические исследования. 2022. № 3. DOI: 10.25136/2409-868X.2022.3.35581 [Электронный ресурс]. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35581 (дата обращения: 11.08.2023).

13. Малино С. Т. Лев Бакст – художник балетных спектаклей [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lev-bakst-hudozhnik-baletnyh-spektakley> (дата обращения: 24.04.2022).
14. Модный курьер [Электронный ресурс]. URL: <http://andcvet.narod.ru/Moda/07/sam1.html> (дата обращения: 30.04.2022).
15. Примерная рабочая программа основного общего образования по истории (для 5 – 9 классов образовательных организаций). Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/oop/primer-naia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-istoriia> (дата обращения: 29.07.2023).
16. Пушкарёва Н. Л. «История повседневности» как направление исторических исследований [Электронный ресурс]. URL: <https://www.perspektivy.info/print.php?ID=50280> (дата обращения: 28.07.2023).
17. Пушкарёва Н. Л., Пушкарёва И. М. Два века женского движения в России и его современное состояние // Женщина в российском обществе. 2021. № 2. С. 17 – 27.
18. Рудакова И. В. Социокультурный подход как методологический принцип // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 11. С. 159 – 162.
19. Федеральная образовательная программа основного общего образования (Утверждена приказом М-ва просвещения России от 18.05.2023 под № 370) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 26.07.2023).
20. Хобсбаум Э. Век Империи. 1875 – 1914. Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 480 с.
21. Cosmopolitan [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britannica.com/topic/Cosmopolitan-magazine> (дата обращения: 06.03.2022).
22. Cosmopolitan [Электронный ресурс]. URL: https://archive.org/details/pub_cosmopolitan (дата обращения: 06.03.2022).
23. Gazette du Bon Ton [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/Gazettedubontont2/page/n1/mode/2up> (дата обращения: 03.01.2022).
24. Journal des Demoiselles. 1833 [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/journaldesdemoi27unkngoog/mode/2up> (дата обращения: 03.01.2022).
25. Vogue [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.vogue.com/issue/18921217> (дата обращения: 03.04.2022).
26. Vogue. American magazine [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britannica.com/topic/Vogue-American-magazine> (дата обращения: 04.08.2023).

References

1. Blok M. Apologiya istorii, ili Remeslo istorika. M. : Nauka, 1986. 256 s.
2. Braun L. Zhenskij vopros, ego istoricheskoe razvitie i e`konomicheskoe znachenie. M. : Gosudarstvennoe izd-vo, 1922. 566 s.

3. Vseobshhaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. XIX – nachalo XX veka: 9 klass : uchebnik / A. Yu. Morozov [i dr.] ; pod obshh. red. V. R. Medinskogo. M. : Prosveshchenie, 2021. 223 s.
4. Vseobshhaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni: 9 klass : uchebnik / A. Ya. Yudovskaya, P. A. Baranov, L. M. Vanyushkina. M. : Prosveshchenie, 2019. 239 s.
5. Vospominaniya Margarity` Kirillovny` Morozovoj o Nadezhde Petrovne [E`lektronny`j resurs]. URL: https://lamanova.com/22_vospominaniya_margariti_kirillovni_morozovoj.html (data obrashheniya: 08.08.2023).
6. Gorbunova E. A., Ovchinina I. A. Moda XX veka kak fenomen kul`tury` // Gumanitarny`e vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo. 2018. № 4. S. 129 – 144.
7. Dalgat F. M. Istoriko-antropologicheskij podxod v istoricheskom issledovanii // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. T. 30. Vy`p. 4. S. 133 – 140.
8. Zhurnal dlya xozyaek. 1912 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://lib.fashion-museum.ru/zhurnal-dlia-hoziaek> (data obrashheniya: 03.01.2022).
9. Istomina I. V., Kapustina A. G. Vliyanie evropejskoj mody` na russkuyu dvoryanskuyu modu v konce XIX – nachale XX veka // Molodoj ucheny`j. 2020. № 48. S. 102 – 104.
10. Konceptiya novogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po otechestvennoj istorii [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konceptsiyafinal.pdf> (data obrashheniya: 26.07.2023).
11. Korshunova T. T. Kostyum v Rossii XVIII – nachala XX veka. Iz sobraniya Gosudarstvennogo E`rmitazha. L. : Xudozhnik RSFSR, 1979. 295 s.
12. Kupriyanova A. N. Francuzu`y` v Sankt-Peterburge: modny`j Dom «A. Brizak» 1855 – 1917 gg. // Genesis: istoricheskie issledovaniya. 2022. № 3. DOI: 10.25136/2409-868X.2022.3.35581 [E`lektronny`j resurs]. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35581 (data obrashheniya: 11.08.2023).
13. Malino S. T. Lev Bakst – xudozhnik baletny`x spektaklej [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lev-bakst-hudozhnik-baletnyh-spektaklej> (data obrashheniya: 24.04.2022).
14. Modny`j kur`er`` [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://andcvet.narod.ru/Moda/07/saml.html> (data obrashheniya: 30.04.2022).
15. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya po istorii (dlya 5 – 9 klassov obrazovatel`ny`x organizacij). Odobrena resheniem Federal`nogo uchebno-metodicheskogo ob`edineniya po obshhemu obrazovaniyu, protokol 3/21 ot 27.09.2021 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-istoriia> (data obrashheniya: 29.07.2023).
16. Pushkareva N. L. «Istoriya povsednevnosti» kak napravlenie istoricheskix issledovanij [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.perspektivy.info/print.php?ID=50280> (data obrashheniya: 28.07.2023).

17. Pushkaryova N. L., Pushkaryova I. M. Dva veka zhenskogo dvizheniya v Rossii i ego sovremennoe sostoyanie // Zhenshhina v rossijskom obshchestve. 2021. № 2. S. 17 – 27.
18. Rudakova I. V. Sociokul'turny`j podxod kak metodologicheskij princip // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy` teorii i praktiki. 2017. № 11. С. 159 – 162.
19. Federal'naya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya (Utvverzhdena prikazom M-va prosveshheniya Rossii ot 18.05.2023 pod № 370) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru> (data obrashheniya: 26.07.2023).
20. Xobsbaum E`. Vek Imperii. 1875 – 1914. Rostov n/D. : Feniks, 1999. 480 s.
21. Cosmopolitan [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.britannica.com/topic/Cosmopolitan-magazine> (data obrashheniya: 06.03.2022).
22. Cosmopolitan [E`lektronny`j resurs]. URL: https://archive.org/details/pub_cosmopolitan (data obrashheniya: 06.03.2022).
23. Gazette du Bon Ton [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://archive.org/details/Gazette-dubontont2/page/n1/mode/2up> (data obrashheniya: 03.01.2022).
24. Journal des Demoiselles. 1833 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://archive.org/details/journaldesdemoi27unkngoog/mode/2up> (data obrashheniya: 03.01.2022).
25. Vogue [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://archive.vogue.com/issue/18921217> (data obrashheniya: 03.04.2022).
26. Vogue. American magazine [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.britannica.com/topic/Vogue-American-magazine> (data obrashheniya: 04.08.2023).

I. K. Lapshina, L. A. Kryuchkova

ANTHROPOCENTRIC APPROACH IN STUDYING MODERNIZATION PROCESSES AT THE TURN OF THE XIX – XX CENTURIES IN RUSSIA AND WESTERN COUNTRIES IN SCHOOL HISTORY COURSE

The article deals with the possibilities of using the anthropocentric approach in studying the modernization processes at the turn of the XIX – XX centuries in the school course of History on the example of the evolution of women's fashion as part of the history of everyday life. A number of methodological recommendations is given on the synchronization of the national and world history in the presentation of the material, the use of women's magazines as sources for the educational work, on the formation of a student's systemic integrative understanding of the socio-cultural processes that took place during that period and were reflected in women's clothing.

Key words: *history teaching at school, methodology of History education, anthropocentric approach, modern times, modernization processes, women's issue, women's fashion.*

**КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИИ
В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье исследуются актуальные проблемы формирования критического мышления и умений критического анализа информации в учебной деятельности в общеобразовательной школе. Делается попытка обобщить и уточнить значение конструкторов «информация», «критический анализ информации», определить универсальные критерии его эффективного проведения при решении школьниками практических и учебных задач.

Ключевые слова: критическое мышление, критический анализ, информация, оценка информации, метапредметные действия, читательская грамотность.

Современное общество справедливо называют информационным, так как наиболее ценным, стратегическим ресурсом во всех сферах деятельности становится обмен информацией и знаниями, приобретенными в ходе усвоения и освоения информации. Однако проявление информационной коммуникации XXI века свидетельствует о том, что информация все чаще становится «информационным блефом», если принимается субъектом коммуникации не на основе включения критического мышления, без критического анализа. Тогда подобная информация теряет характеристики информационного ресурса (достоверность, релевантность, адекватность поисковому запросу) и становится препятствием на пути решения образовательных задач, в том числе задач учебных.

На наш взгляд, одним из способов преодоления дефицитов информационной коммуникации может стать включенное развитие у обучающихся критического мышления (Critical Thinking) и

навыков критического анализа, которые не могут формироваться в отрыве от развития речевых навыков в процессе обучения – информационной коммуникации – всех его субъектов. В общем виде умения производить критический анализ информации нами понимаются как умения выявлять искажения, присущие информации, формируемые при решении обучающимися практических и учебных задач. В этом деятельностном контексте они становятся особенно ценными не только для школьников, но и для всех участников информационного общества, информационной коммуникации. [5, с. 5; 9, с. 81].

Актуальность решения проблемы развития критического мышления и навыков критического анализа в образовании обусловлено компетентностным подходом, а именно – формированием и развитием метапредметных умений (результатов), к которым относятся познавательные действия: *базовые логические, базовые исследова-*

тельные действия и работа с информацией, обозначенные в ФГОС ООО-2021 [10]. Кроме того, актуальность обуславливается и реализацией коммуникативного подхода в образовании, который, как и компетентностный, направлен на развитие читательской грамотности современного школьника.

Проблеме развития критического анализа информации посвящены исследования Е. Л. Вартановой [4], Я. Н. Засурского, Л. М. Баженовой, Е. А. Бондаренко, Е. В. Мурюкиной, А. В. Спичкина, Е. А. Столбниковой [8], Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, И. В. Чельшевой [11] и др.

В науке под *информацией* в общем смысле понимают любой вид сведений, независимо от формы их представления, – структурированных, организованных данных, помещенных в определенный контекст (контекст коммуникации) с целью придания им смысла. Информация в любом виде обладает в обязательном порядке универсальными свойствами: полнотой и достаточностью, т. е. представляет собой набор сведений, минимальное содержание которых достаточно для принятия правильного решения.

Важным для понимания того, что есть информация, являются присущие ей следующие характеристики: *необходимость* (информация, в которой «нуждается читающий» [6, с. 32]) и *адекватность* способностям восприятия (информация, к которой «подготовлен читающий»).

Тем не менее печатные издания, книги, газеты, журналы – основной канал распространения информации – часто склонны предоставлять не факты, а их интерпретацию. Интерпретация –

это субъективное окрашивание исходной, истинной информации, ее намеренное (манипуляция) и ненамеренное искажение. В обоих случаях интерпретация не дает возможности сделать вывод, характеризующийся объективностью и достоверностью. Поэтому анализирующий должен определять степень достоверности информации с учетом особенностей канала распространения информации (имеется в виду его надежность, отсутствие явных и скрытых тенденций, тактик и стратегий манипулирования).

Обобщая определения критического анализа информации, данные исследователями, подчеркнем важное: под критическим анализом информации понимается не просто обособленное действие, операционный акт, а мыслительный процесс, основанный на восприятии ценности информации и понимании ее достоверности с учетом присутствия или отсутствия манипуляций со стороны основных каналов распространения информации.

Цель анализа по отношению к информации как его *объекту*:

- выявление свойств и характеристик отдельных элементов для установления закономерностей и новых связей между выявленными элементами информации;

- осознание степени логичности/алогичности, истинности/ложности представленной информации» [8, с. 76 – 77].

Целью анализа по отношению к *субъекту* его проведения становится:

- формирование умения оценки приведенных сведений по разработанным критериям в процессе сбора информации, работы с источниками сведений;

– формирование умения выбирать корректный способ(-ы) сбора информации.

Данные выводы мы сделали на основе обобщения умений школьников, которые сопряжены с понятиями «читательская грамотность» (умение находить,

интерпретировать информацию, а также проводить ее рефлексию и оценку), «уровни читательской грамотности» (1 – 5) [1], особенности осваиваемой информации, выраженной в сплошных и несплошных текстах (табл. 1).

Таблица 1

Особенность информации и читательские умения для ее освоения

Нахождение информации	Интерпретация текста	Рефлексия и оценка содержания текстов и формы
1-й уровень		
Найти по критерию один (или более) независимый отрывок информации, выраженный явно	Выявить главную тему или авторские намерения в тексте. Требуемая информация в тексте известна, очевидна	Установить простые связи между информацией в тексте и общими, повседневными знаниями
<i>Сплошные тексты:</i> информация из различных частей текста или текстов, представленная при наличии логических (в том числе лингвистических) связей внутри отдельных частей текста (заголовки, выделяющие их обозначения; фрагмент текста). <i>Несплошные тексты:</i> карта и/или линейный график, столбчатая диаграмма, включающая текст в несколько слов; фраз, высказывания, тезиса(-ов)		
2-й уровень		
Выявить один или более отрывков информации, каждый из которых может отвечать нескольким критериям. Работать с известной, но противоречивой информацией	Определить главную мысль, понимать связи, применять простые категории или истолковывать значения в пределах ограниченной части текста. Искомая информация малоизвестна, требуется сделать простые выводы	Сравнивать тексты, устанавливать связи между текстом и внешними знаниями, объяснять особенности текста, основываясь на собственном опыте и отношениях
<i>Сплошные тексты:</i> информация из различных частей текста или текстов, представленная при наличии логических и лингвистических связей внутри отдельных частей текста. <i>Несплошные тексты:</i> визуальное изображение (таблицы или диаграммы (например, граф-дерево), фрагментарная информация из графика или таблицы		
3-й уровень		
Найти и распознать связи между отрывками информации, каждый из которых может отвечать множественным критериям. Работать с известной, но противоречивой информацией	Объединить несколько частей текста для установления главной мысли, объяснять связи и истолковывать значения слов, смысл фраз	Сравнивать тексты, устанавливать связи, давать объяснения или оценивать особенности структуры текста. Демонстрировать точное понимание текста в связи с известными, повседневными знаниями или основывать выводы на менее известных знаниях. Противопоставлять или классифицировать части информации в соответствии с множественными критериями
<i>Сплошные тексты:</i> см. 1 – 2-й уровни <i>Несплошные тексты:</i> вербальная, числовая, пространственно-визуальная и др.		

Нахождение информации	Интерпретация текста	Рефлексия и оценка содержания текстов и формы
4-й уровень		
Найти и установить возможную последовательность или комбинацию отрывков глубоко скрытой информации, каждая часть которой может отвечать множественным критериям в тексте с неизвестным контекстом или формой. Сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения задания	Использовать идеи текста для понимания и применения категорий в незнакомом контексте; истолковывать разделы текста с учетом понимания текста в целом. Устанавливать идеи, противоречащие читательским ожиданиям и сформулированные в негативном контексте	Использовать академические и общеизвестные знания для выдвижения гипотез или <i>критической оценки текста</i> . Демонстрировать точное понимание развернутых и сложных по структуре текстов
<i>Сплошные тексты</i> см. 1 – 3-й уровни <i>Несплошные тексты:</i> информация представлена в виде таблиц, графиков, диаграмм и прочего, может быть развернутой и детализированной, внешней по отношению к основной. Для полного понимания текста требуется использовать различные элементы этого же документа, например сноски		
5-й уровень		
Найти и установить последовательность или комбинацию отрывков скрытой информации, часть которой может быть задана вне основного текста. Сделать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения учебного задания. <i>Работа с правдоподобной и/или достаточно объемной информацией</i>	Истолковать значения языковых единиц либо демонстрировать полное понимание текста и всех его деталей	<i>Критически оценить</i> или выдвигать гипотезы на основе специальных знаний. Работать с понятиями, которые противоположны ожиданиям, на основе детального восприятия и понимания развернутых, сложных по структуре текстов
<i>Сплошные тексты</i> см. 1 – 4-й уровни <i>Несплошные тексты:</i> см. уровни 1 – 4		

На основе приведенной сводной таблицы мы можем сделать вывод о сопряжении читательских умений, соответствующих 4-му и 5-му уровням, а именно умений проведения критического анализа информации и метапредметных познавательных учебных действий (базовых логических, базовых исследовательских и работы с информацией), обозначенных в ФГОС ООО-2021.

Другими словами, читательскую грамотность в полном объеме нельзя сформировать без развития практических умений у школьников критически анализировать информацию, которая привлекается для решения практических, учебных, а также творческих задач и заданий. С целью развития умений критического анализа преподавателям и обучающимся необходимо

привлекать собственное восприятие ситуации, описанной или скрытой в сплошном или несплошном тексте; отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, объективность от предвзятости [3, р. 111]. Кроме того, анализ сообщает потенциал разграничения фактов от частного мнения, «слова и дела, эмоционально-привлекательную

“упаковку” сообщения от достоверного знания» [12].

Выделим методологические акценты, расставленные некоторыми исследователями (Е. С. Полот, Б. Бэйер, Е. А. Столбникова), о важности формирования комплекса умений, позволяющих проводить эффективный критический анализ информации, в том числе и в медиасреде (табл. 2).

Таблица 2

Сводная информация об умениях, обеспечивающих критический анализ информации (в том числе медиаинформации)

Е. С. Полат [7]	Б. Бэйер [2, с. 56]	Е. А. Столбникова [8]
<i>Подходить</i> к анализу любой информации с позиции гуманистических ценностей и морали	—	—
<i>Отделять</i> факты от мнений: (факты можно проверить, мнения всегда субъективны)	<i>Выявлять</i> различие между заданными и общеизвестными фактами и фактами, требующими проверки	<i>Наблюдать:</i> целенаправленно воспринимать получаемую информацию (в том числе и медиаинформацию)
<i>Видеть</i> эмоциональную окрашенность предлагаемой информации, чтобы уметь отделить эмоции от фактов и не поддаваться эмоциональному воздействию	<i>Видеть</i> пристрастность суждения	—
<i>Рассматривать</i> проблему с разных сторон, а не только с позиции автора, <i>НАХОДИТЬ</i> новые ракурсы, с которых ее никто еще не рассматривал	<i>Выявлять</i> установленные и не установленные суждения	<i>Объяснять:</i> раскрывать существенные свойства изучаемого медиатекста, его внутренней структуры и связей с другими объектами; <i>сравнивать:</i> сопоставлять познаваемые элементы медиатексту по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними

Е. С. Полат [7]	Б. Бэйер [2, с. 56]	Е. А. Столбникова [8]
<i>Устанавливать</i> взаимосвязь явлений; <i>связывать</i> разнородные объекты; <i>объединять противоположности</i> , стараясь найти дополнительные аспекты рассмотрения проблемы	<i>Устанавливать</i> различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; <i>устанавливать</i> логическую несовместимость в цепи рассуждения	<i>Наблюдать</i> : уметь группировать факты, свойства и явления, подмечать в них сходство и различия, классифицировать их; <i>ассоциировать</i> : выделять взаимосвязь между элементами медиатекста, соединять их по принципу взаимодействия; <i>заключать</i> : делать выводы на основе имеющейся информации или фактов
<i>Обобщать</i> полученную информацию и делать выводы, принимать решения	<i>Устанавливать</i> : – неясные и двусмысленные аргументы; – допустимые и недопустимые утверждения; – точность определения	<i>Определять</i> : уметь дать название увиденным предметам и явлениям
<i>Оценить</i> полученную информацию по совокупности проведенного анализа	<i>Устанавливать</i> надежность источника	—
<i>Уметь прогнозировать</i> последствия принятого решения	<i>Оценивать</i> силу аргумента	—
		<i>Применять</i> : использовать полученные знания в повседневных ситуациях взаимодействия с медиаинформацией

Исходя из того что критический анализ информации – это экспертная оценка аналитиком сплошных и несплошных текстов, т. е. анализ качественный, то в отличие от количественных методов он основывается на принципах последовательного и точного выполнения оценивания по указанным критериям.

Надежность критериев обусловливается систематичностью проведения

аналитической работы в разные моменты времени. Роль аналитика тогда будет заключаться в том, что он должен стать скептиком и беспристрастно оценивать исследуемую информацию. Только наличие «фокуса скептика» позволяет довести критический анализ информации до завершения и сделать вывод о ее актуальности, правдивости, достоверности, полноте, адекватности, объективности, релевантности (табл. 3).

Фильтры и маркеры оценивания информации в ходе критического анализа информации

Позиции-фильтры	Маркеры
Актуальность	Ценность в конкретном контексте в конкретный момент времени
Правдивость	Истинная / ложная
Достоверность	– Степень неискаженности информации (отсутствие скрытых ошибок); – надежность источников: а) количество ретрансляторов (<i>Примечание количество ретрансляторов прямо пропорционально связано с уровнем искажения</i>); б) способность стабильно индуцировать правдивые сведения
Полнота информации	– Степень ее достаточности для совершения логически верной операции; – позволяет сделать правильный вывод; – позволяет принять верное решение (справиться с учебной задачей)
Адекватность	– Соответствие состоянию дел, отображаемому объекту; – логическая упорядоченность данных
Объективность	Независимость от чьего-либо мнения, от методов получения
Релевантность	Соответствие информации запросу потребителя

Сделаем общие выводы: критический анализ информации можно рассматривать как процесс оценивания информации с позиций: актуальности, правдивости, достоверности, полноты, адекватности, объективности, релевантности. Эти позиции образно можно сравнить с «фильтрами просеивания» информации. «Просеивание» информации через фильтры может быть иллюстрировано своеобразными маркерами

наличия или отсутствия в анализируемой информации указанных позиций. Основа для формирования собственных позиций по отношению к информации, ее критической и самостоятельной оценки – применение принципа адекватного отбора этой информации. Конечная цель восприятия, интерпретации и рефлексии информации – потенциал практического ее применения в дальнейшей деятельности.

Литература

1. Алексашина И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учеб.-метод. пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев ; науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб. : КАРО, 2019. 160 с. (Петербургский вектор введения ФГОС ООО).
2. Beyer B. K. Improving Thinking Skills. In: Phi Delta Kappan, 1984. Vol. 65. № 8. P. 56.
3. Semaly L. M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York – London : Falmer Press, 243 p.

4. Вартанова Е. Л., Засурский Я. Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. В 2 т. Т. 1. М. : Аспект Пресс, 2002. С. 7 – 18.
5. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Критическое мышление и новые виды грамотности. М. : ЦГЛ, 2005. С. 5 – 13.
6. Лотман Ю. М. Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин : Александра, 1992.
7. Полат Е. С. Проблема информационной безопасности в образовательных сетях рунет [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm> (дата обращения: 23.02.2023).
8. Столбникова Е. А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог : Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
9. Тарковский В. Н., Рудницкая Т. Ю. Мышление как предмет изучения // Актуальные технологии преподавания в высшей школе : материалы науч.-метод. конф. (Кострома, 5 июня 2019 г.) / отв. ред. Г. Г. Сокова, Л. А. Исакова. Кострома : Костром. гос. ун-т, 2019. С. 81.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. 129 с. URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf> (дата обращения: 22.02.2023).
11. Челышева И. В. Критический анализ медиатекста: теоретические аспекты проблемы // Медиаобразование. 2007. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskij-analiz-mediateksta-teoreticheskie-aspekty-problemy> (дата обращения: 22.02.2023).
12. Яковлев В. Ю. Формирование критического мышления студентов в условиях реализации ФГОС 3++ // Актуальные технологии преподавания в высшей школе : материалы науч.-метод. конф. (Кострома, 5 июня 2019 г.) / отв. ред. Г. Г. Сокова, Л. А. Исакова. Кострома : Костром. гос. ун-т, 2019. С. 84 – 87.

References

1. Aleksashina I. Yu. Formirovanie i ocenka funkcional'noj gramotnosti uchashhixsya : ucheb.-metod. posobie / I. Yu. Aleksashina, O. A. Abdulaeva, Yu. P. Kiselev ; nauch. red. I. Yu. Aleksashina. SPb. : KARO, 2019. 160 s. (Peterburgskij vektor vvedeniya FGOS OOO).
2. Beyer B. K. Improving Thinking Skills. In: Phi Delta Kappan, 1984. Vol. 65. № 8. P. 56.
3. Semaly L. M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York – London : Falmer Press, 243 p.
4. Vartanova E. L., Zasurskij Ya. N. Mediaobrazovanie kak sredstvo formirovaniya informacionnoj bezopasnosti molodezhi // Informacionnaya i psixologicheskaya bezopasnost' v SMI. V 2 t. Т. 1. М. : Аспект Пресс, 2002. С. 7 – 18.

5. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe my`shlenie // Kriticheskoe my`shlenie i no-vy`e vidy` gramotnosti. M. : CzGL, 2005. S. 5 – 13.
6. Lotman Yu. M. Izbranny`e stat`i. V 3 t. T. 1. Stat`i po semiotike i tipologii kul`tury`. Tallin : Aleksandra, 1992.
7. Polat E. S. Problema informacionnoj bezopasnosti v obrazovatel`ny`x setyax runet [E`lektronny`j resurs]. URL: // <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm> (data obrashheniya: 23.02.2023).
8. Stolbnikova E. A. Razvitie kriticheskogo my`shleniya studentov pedagogicheskogo vuza v processe mediaobrazovaniya (na materiale reklamy). Taganrog : Izd-vo Kuchma, 2006. 160 s.
9. Tarkovskij V. N., Rudniczkaya T. Yu. My`shlenie kak predmet izucheniya // Aktual`ny`e tekhnologii prepodavaniya v vy`sshej shkole : materialy` nauch.-metod. konf. (Kostroma, 5 iyunya 2019 g.) / otv. red. G. G. Sokova, L. A. Isakova. Kostroma : Kostrom. gos. un-t, 2019. S. 81.
10. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart osnovnogo obshhego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva prosveshheniya RF ot 31.05.2021 № 287. 129 s. URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf> (data obrashheniya: 22.02.2023).
11. Chely`sheva I. V. Kriticheskij analiz mediateksta: teoreticheskie aspekty` problemy` // Mediaobrazovanie. 2007. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskij-analiz-mediateksta-teoreticheskie-aspekty-problemy> (data obrashheniya: 22.02.2023).
12. Yakovlev V. Yu. Formirovanie kriticheskogo my`shleniya studentov v usloviyax realizacii FGOS 3++ // Aktual`ny`e tekhnologii prepodavaniya v vy`sshej shkole : materialy` nauch.-metod. konf. (Kostroma, 5 iyunya 2019 g.) / otv. red. G. G. Sokova, L. A. Isakova. Kostroma : Kostrom. gos. un-t, 2019. S. 84 – 87.

T. N. Truntseva

CRITICAL ANALYSIS OF INFORMATION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF MODERN SCHOOLCHILDREN

The article examines the actual problems of the formation of critical thinking and the skills of critical analysis of information in educational activities in a secondary school. An attempt is made to generalize and clarify the constructs "information", "critical analysis of information", to determine the universal criteria for its effective implementation in solving practical and educational problems by schoolchildren.

Key words: *critical thinking, critical analysis, information, information evaluation, meta-subject actions, reading literacy.*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРАДИЦИОННЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (В УСЛОВИЯХ АУДИТОРНОГО БИЛИНГВИЗМА)

В статье приводится анализ использования традиционных и интерактивных форм контроля сформированности лексико-грамматических навыков школьников в старшем звене средней школы. Актуальность статьи обусловлена активным развитием интерактивных методик в рамках коммуникативного подхода к обучению при недостатке методик, программ и рекомендаций по контролю и оценке полученных знаний. На примере конкретных интерактивных методик и компьютерных разработок проводится исследование эффективности контроля и оценки в сравнении с традиционными методами оценивания и контроля. Делается вывод о том, что современные интерактивные методики и задания не подразумевают контроля знаний учащихся в чистом виде, а направлены, скорее, на обучение и закрепление изученного материала. Контроль знаний выступает как дополнительная, сопутствующая цель.

Ключевые слова: *билингвизм, аудиторный билингвизм, лексико-грамматические навыки речи, интерактивные технологии, компьютерные технологии, традиционные и интерактивные формы контроля и оценки.*

В современных условиях обучения в школе и вузе, когда дистанционные, компьютерные и интерактивные технологии набирают все большую популярность, возникает проблема контроля и оценки подобного приобретения знаний, учитывающих также специфику аудиторного билингвизма русскоязычных учеников, изучающих иностранный язык в аудиториях. Кроме того, возникает вопрос об эффективности и формах сочетания интерактивных и компьютерных методик с традиционными формами и методами работы [4; 6].

Наиболее общая классификация билингвизма делит его на *естественный* и *искусственный* в зависимости от условий его возникновения [4]. *Естественный* билингвизм требует естественных условий языковой среды, в которой человек усваивает два языка. Это явление чаще всего затрагивает семьи мигрантов и биэтнические семьи. *Искусственный* билингвизм формируется в условиях отсутствия иностранного окружения. С таким видом билингвизма мы имеем дело в условиях аудиторного обучения, поэтому часто

его также называют *аудиторным биллингвизмом*.

Среди *традиционных* форм контроля наиболее популярны в отечественной методике индивидуальный опрос, групповая и фронтальная проверка, а также использование тестов различных видов [3]. *Индивидуальный опрос* как форма контроля достаточно затратен по времени, хотя наиболее эффективен с точки зрения точности и полноты контроля, поскольку предусматривает личностный подход к каждому студенту/ученику с учетом его индивидуально-личностных характеристик, фоновых знаний, психофизических особенностей и т. д. *Групповая* и *фронтальная* формы проверки менее эффективны в этом отношении, но и менее затратны по времени и требуют меньшей подготовки со стороны преподавателя.

Использование традиционных *тестовых* форм имеет ряд следующих преимуществ:

- соответствие психофизиологической форме проверяемого умения;
- объективность результатов;
- экономичность во времени;
- одновременный охват проверкой всех учащихся;
- создание одинаковых условий контроля для всех учащихся [5].

Сформированность лексико-грамматических навыков можно контролировать четырьмя группами традиционных тестов (General Proficiency Tests, Aptitude tests, Achievements tests, Diagnostic test), хотя предпочтительными для контроля определенного среза материала являются Achievements tests

(тесты прогресса и достижений за определенный период обучения) и Diagnostic tests (диагностические тесты для выявления слабых сторон знаний учащихся по отдельным языковым навыкам, а также причин их отставания).

Интерактивные формы контроля, несомненно, перспективны, поскольку определяют диалог как ведущую форму учебно-познавательной деятельности и предполагают учет принципа коммуникативности и речевой направленности. Вместе с тем, как показал анализ интерактивных форм контроля, современные интерактивные методики и задания не подразумевают только лишь контроль знаний учащихся в чистом виде, а направлены на обучение, закрепление изученного материала. Контроль знаний выступает как дополнительная, сопутствующая цель.

Для наглядности приведем примеры подобных заданий.

– «10 ВОПРОСОВ». Задание разработано по теме «Transport Means». Учитель берет картинку с одним из видов транспорта, смотрит, но не показывает ученикам. Ученики должны поочередно задавать учителю по вопросу, чтобы узнать, что это. Если задать десять вопросов они этого не сделали, учитель выиграл.

– «В ЧЕМ СЕКРЕТ?» – это работа в парах, но с привлечением всего класса. В этой игре каждый учащийся записывает какой-то интересный факт о себе на листе бумаги. Листы складывают в шляпу, и каждый ученик достает один: с этого начинается игра. Каждый ученик проходит по классу и задает вопрос одноклассникам («Write your favorite food», «Write about the place of your dreams», «Write about the funniest

misfortune that happened to you»), пытаюсь узнать, чей факт у него записан.

Как видно из приведенных примеров, подобные интерактивные методы отработки и контроля лексико-грамматических навыков предполагают спонтанную монологическую и диалогическую речь, т. е. достаточно высокий уровень владения иностранным языком. Вместе с тем задания не являются формой контроля в чистом виде, а предусматривают отработку и закрепление уже имеющихся навыков.

Исследование эффективности применения традиционных и интерактивных форм контроля усвоения лексико-грамматического материала базировалось на *объективном* (сравнительно-статистический анализ форм контроля) и на *субъективном* (опрос учителей и учеников) методах.

В ходе *объективного* этапа эксперимента респонденты (школьники 7-го класса общеобразовательной школы (15 человек), занимающиеся по УМК «Sportlight», были поделены на две группы:

1. Экспериментальная группа (ЭГ). Контроль усвоения лексико-грамматического материала происходил с помощью традиционных методов: индивидуального тестирования и фронтального опроса.

2. Контрольная группа (КГ). Контроль усвоения лексико-грамматического материала проходил с помощью интерактивных форм контроля.

Как и в большинстве современных УМК по обучению английскому языку

в средней школе, в УМК «Sportlight» преобладающими являются традиционные виды контрольных упражнений (трансформационные и подстановочные), поэтому интерактивные задания привлекались из дополнительных интернет-источников.

Лексико-грамматический материал, подлежащий контролю, представлял собой активный и пассивный запас лексики по теме “Shopping” и «Food” (модуль 9 УМК), а также грамматический материал (времена Present Simple, Present Perfect, Present Continuous).

Контрольный срез лексических и грамматических навыков учащихся (для объективности оценки которого был использован средний коэффициент обученности (К), по В. П. Беспалько: $K = A/N$, где А – количество правильных ответов, N – максимально возможное количество баллов по заданию) показал, средний балл в контрольной группе – 3,6, на конец эксперимента – 3,8 балла. Средний балл в экспериментальной группе в начале эксперимента – 3,7, к концу эксперимента – 4,5. Прирост в экспериментальной группе составил 16,72 %, а в контрольной – 2,65 %, это говорит о том, что использование интерактивных форм контроля повышает средний балл учащихся.

Анкетирование, представляющее собой *субъективный* этап эксперимента, показало следующие результаты опроса учителей, работающих с интерактивными методиками (4 человека), и учеников, участвующих в экспериментальном исследовании (15 человек).

Таблица 1

Результативность работы с интерактивными методиками с точки зрения учителей и учеников

По результатам опроса учителей	По результатам опроса учащихся
• Нехватка времени для использования интерактивных методов контроля, кроме работы в парах, дискуссии и работы в малых группах посредством ролевой игры; • нежелание учащихся вступать в диалог и неуверенность в собственных силах; • тяжесть контроля правильности речи учащихся в групповых видах работы; • неоднородный уровень владения языком учащихся в пределах группы/пары; • нежелание учащихся думать самостоятельно и творчески; • склонность к диалогической речи по образцу	• Неуверенность в собственных силах и знаниях; • однообразные задачи – составить диалог по образцу; • страх перед неподготовленной диалогической речью

Как видно из приведенной таблицы, основная трудность применения интерактивных методик контроля лексико-грамматической стороны речи в условиях аудиторного билингвизма – языковой барьер, неумение вступать в свободный, неподготовленный диалог, интерференция родного языка. Вместе с тем, как показал анализ, интерактивные методики могут быть эффективно применены в сочетании с традиционными методами контроля в качестве дополнительного мотивационного стимула учащихся.

В качестве *заключения* необходимо отметить следующее:

1. Традиционные методы контроля все еще более показательны и дают более конкретный, объективный результат для последующего оценивания.

2. В условиях *аудиторного билингвизма* в сочетании с *традиционными* методами контроля (лексико-грамматическими тестами) *интерактивные* методики могут быть применены с учетом следующих принципов:

– мотивирование учащихся к выполнению задачи, т. е. построение его таким образом, чтобы у учащихся появился интерес к его исполнению;

– четкая формулировка, лаконичность и понятность задачи;

– учет изменения ритма работы и ритма выполнения упражнений;

– постановка задач, связанных с поиском, оценкой и анализом конкретной ситуации;

– реализация элемента новизны благодаря материалам, которые не прорабатывались учениками ранее и содержат информацию об актуальных событиях реальной жизни;

– познавательная направленность, т. е. развитие кругозора учащихся;

– построение задач, четко отвечающих тематике учебной программы и проверяющих знания лексики и грамматики;

– учет возрастных особенностей учащихся средних классов, т. е. задач,

способствующих развитию их креативного мышления, грамотности, стимулировали к активной длительной речи с использованием тематической лексики.

Сравнительный анализ ряда интерактивных упражнений, которые могут выступать в качестве форм контроля

сформированности лексико-грамматических навыков, и традиционных форм контроля на предмет соответствия/несоответствия основным методическим принципам учебного процесса по иностранному языку, показал следующее (табл. 2).

Таблица 2

Соответствие традиционных и интерактивных форм контроля основным методическим принципам обучения ИЯ

Принцип функционирования	Традиционные методы контроля	Интерактивные методы контроля
Соответствие образовательному стандарту	+	+
Систематичность	+	-
Соответствие уровню языковой подготовки	+	+/-
Профессиональная оценка результатов	+	+/-
Интерактивность	-	+
Коммуникативная направленность	+/-	+

Как видно из таблицы, интерактивные методики контроля не всегда учитывают принцип систематичности и общезыковой подготовки в сравнении с традиционными тестовыми методами. Однако их преимуществом представляется учет принципа коммуникативной направленности и интерактивности в процессе обучения.

Анализ современных интерактивных методик и компьютерных программ показал, что они значительно повышают мотивацию учащихся и увеличивают процесс усвоения материала. Поскольку интерактивность пред-

полагает различные формы взаимодействия (учитель – ученик, учитель – ученики, ученик – ученик, группа учеников – группа учеников), интерактивные формы контроля не существуют в изолированном виде, а могут быть использованы для отработки уже полученных лексико-грамматических навыков наряду с традиционными методами. Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога, а интерактивные способы контроля качества знаний обучающихся способствуют развитию коммуникативных умений и навыков.

Литература

1. Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 21 – 27.
2. Акимова Н. В., Овчинникова М. В. Возможные пути интеграции очного и дистанционного обучения иностранному языку в профильных классах старшей школы. М., 2009. 273 с.
3. Биболетова М. З. Теоретические основы контроля обученности школьников иностранному языку // Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку : метод. пособие / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 1999. С. 17 – 40.
4. Вишневская Г. М. Билингвизм и его аспекты : учеб. пособие. Иваново : ИвГУ, 2019. 98 с.
5. Вайсбурд М. Л. Контроль уровня сформированности коммуникативных умений // Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку : метод. пособие / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 1999. С. 41 – 51.
6. Вербицкая М. В. Методическое письмо «О преподавании иностранных языков в средней школе с учетом результатов единого государственного экзамена 2005 г. // Английский язык в школе. 2006. № 2. С. 34 – 40.
7. Даутова О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. М. : Каро, 2016. 184 с.
8. Рыбакова Н. В., Григорьева Т. В. Тесты как эффективная форма контроля // Обучение иностранным языкам в школе и вузе : метод. пособие для преподавателей, аспирантов, студентов. СПб., 2001. 77 с.
9. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранному языку. Теория и практика : монография. М. : Глосса-Пресс, 2012. 130 с.
10. Филатова Е. А. Проектирование процесса обучения иностранному языку в условиях аудиторного билингвизма (на примере традиционных и интерактивных методов обучения фонетике в вузах) // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Сер. «Гуманитарные науки». Калуга, 2021. С. 143 – 149.
11. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М., 2018. 188 с.

References

1. Abramova I. E., Shishmolina E. P. Modelirovanie inoyazy`chnogo prostranstva pri obuchenii studentov-nelingvistov: predvaritel'ny'e rezul'taty` // Voprosy` obrazovaniya. 2017. № 3. С. 21 – 27.
2. Akimova N. V., Ovchinnikova M. V. Vozmozhny'e puti integracii ochnogo i distancionnogo obucheniya inostrannomu yazy'ku v profil'ny`x klassax starshej shkoly`. М., 2009. 273 s.

3. Biboletova M. Z. Teoreticheskie osnovy` kontrolya obuchennosti shkol`nikov inostrannomu yazy`ku // Voprosy` kontrolya obuchennosti uchashhixsya inostrannomu yazy`ku : metod. posobie / pod red. A. A. Mirolubova. Obninsk : Titul, 1999. S. 17 – 40.
4. Vishnevskaya G. M. Bilingvizm i ego aspekty` : ucheb. posobie. Ivanovo : IvGU, 2019. 98 s.
5. Vajsburd M. L. Kontrol` urovnya sformirovannosti kommunikativny`x umenij // Voprosy` kontrolya obuchennosti uchashhixsya inostrannomu yazy`ku : metod. posobie / pod red. A. A. Mirolubova. Obninsk : Titul, 1999. S. 41 – 51.
6. Verbizkaya M. V. Metodicheskoe pis`mo «O prepodavanii inostranny`x yazy`kov v srednej shkole s uchetom rezul`tatov edinogo gosudarstvennogo e`kzamina 2005 g. // Anglijskij yazy`k v shkole. 2006. № 2. S. 34 – 40.
7. Dautova O. B. Proektirovanie uchebno-poznavatel`noj deyatel`nosti shkol`nika na uroke v usloviyax FGOS. M. : Karo, 2016. 184 s.
8. Ry`bakova N. V., Grigor`eva T. V. Tecty` kak e`ffektivnaya forma kontrolya // Obuchenie inostranny`m yazy`kam v shkole i vuze : metod. posobie dlya prepodavatelej, aspirantov, studentov. SPb., 2001. 77 s.
9. Sy`soev P. V. Informacionny`e i kommunikativny`e texnologii v obuchenii inostrannomu yazy`ku. Teoriya i praktika : monografiya. M. : Glossa-Press, 2012. 130 c.
10. Filatova E. A. Proektirovanie processa obucheniya inostrannomu yazy`ku v usloviyax auditornogo bilingvizma (na primere tradicionny`x i interaktivny`x metodov obucheniya fonetike v vuzax) // Nauchny`e trudy` Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. E`. Ciolkovskogo. Ser. «Gumanitarny`e nauki». Kaluga, 2021. S. 143 – 149.
11. Shhukin A. N. Sovremenny`e intensivny`e metody` i texnologii obucheniya inostranny`m yazy`kam : ucheb. posobie. M., 2018. 188 s.

E. A. Filatova

THE EFFECTIVENESS OF TRADITIONAL AND INTERACTIVE FORMS OF CONTROL OVER THE FORMATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS OF A FOREIGN LANGUAGE (IN TERMS OF CLASSROOM BILINGUALISM)

The article analyzes the use of traditional and interactive forms of control over the formation of lexical and grammatical skills of schoolchildren at the senior level of secondary school. The relevance of the article is due to the active development of interactive methods within the framework of a communicative approach to learning with a lack of methods, programs and recommendations for monitoring and evaluating the knowledge gained. On the example of specific interactive techniques and computer developments, the effectiveness of monitoring and evaluation is studied in comparison with traditional methods of evaluation and control. It is concluded that modern interactive methods and tasks do not imply the control of students' knowledge in its purest form, but rather are aimed at teaching and consolidating the studied material. Knowledge control acts as an additional, concomitant goal.

Key words: *bilingism, classroom bilingism, lexical and grammatical speech skills, interactive technologies, computer technologies, traditional and interactive forms of control and evaluation.*

УДК 378.6:355.233.2

А. С. Гричанов, Т. В. Ковалёв

ВЛИЯНИЕ АМОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ НА ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ

В статье рассматриваются современные реалии образовательной деятельности, осуществляемой образовательными организациями МВД России. Внимание обращено на особенности педагогической деятельности преподавателей физической подготовки и ее влияние на физическую активность и психологическое состояние курсантов. Рассмотрены актуальные вопросы педагогического процесса в рамках дисциплины «Физическая подготовка», а также критерии, влияющие на возникновение амотивации. Определена взаимосвязь между концепцией амотивации и позитивной физической самооценкой у рассматриваемой категории обучающихся.

Ключевые слова: амотивация, мотивация, теории самоопределения, физическая подготовка, педагогическая деятельность, здоровый образ жизни, курсанты, образовательные организации МВД России.

Последнее десятилетие в нашей стране наблюдается ухудшение общего уровня здоровья населения и, как следствие, ухудшение качества жизни и ее продолжительности. Это связано с различными факторами. Но многие исследования, проведенные в этой сфере, сходятся во мнении о необходимости выполнения любой физической активности в качестве ежедневной привычки для улучшения текущего здоровья и в качестве средства укрепления здоровья на физическом, психологическом или социальном уровнях в будущем [2, с. 480].

Согласно теории самоопределения мотивация является важным фактором для занятий физической культурой,

способствующим формированию длительных здоровых привычек. Важность формирования таких привычек с первых курсов у курсантов образовательных организаций МВД России становится определяющим фактором в их текущем и будущем состоянии здоровья. Несмотря на все рекомендации, практика физической подготовки говорит о том, что при переходе с курса на курс у курсантов неминуемо происходит спад мотивации к занятиям физической подготовкой [1, с. 64]. В этом смысле поощрение здоровых привычек, т. е. поощрение физической активности среди курсантов, особенно первых курсов, становится приоритетной задачей.

Многие исследования отражают важность формирования здоровых привычек с раннего возраста, поскольку результаты мероприятий, выполняемых на этом этапе жизни, становятся более стойкими с течением времени, даже проявляя себя как часть повседневной жизни человека [3, с. 10]. Обучение курсантов в образовательных организациях МВД России обусловлено тем, что большую часть времени они проводят в стенах своей организации. В свою очередь, образовательные организации МВД России как сторонники целостного и интегрированного образования поощряют полезные привычки для здоровья, такие как регулярные занятия физическими упражнениями, в том числе на утренней физической зарядке.

По этой причине кафедры физической подготовки образовательных организаций МВД России играют ключевую роль в процессе формирования здорового образа жизни курсантов. В соответствии с образовательной программой преподаватели рассматриваемых кафедр развивают и совершенствуют комплекс специальных умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности обучающихся, тем самым способствуя формированию полезных привычек для здоровья.

Теория самоопределения углубляется в человеческую мотивацию и, в частности, в контексте физического воспитания позволила изучить мотивационные факторы, влияющие на отношения обучающихся к физической активности [7]. Эта теория содержит описание различных уровней мотивации в зависимости от степени их самоопреде-

ления. Таким образом, например, внутренняя мотивация будет представлять собой наиболее самостоятельно определяемый тип мотивации. Это объясняется тем, что причиной возникновения такой мотивации будет интересная и увлекательная деятельность [6]. Вместе с этим в теории самоопределения можно найти четыре различные формы регулирования, которые включают в себя комплексное регулирование, внешнее регулирование, интроецированное регулирование и идентифицированное регулирование. Наравне с развитыми формами регулирования сохраняется вероятность возникновения амотивации, которую следует понимать как полное отсутствие у человека какой-либо мотивации к участию в деятельности и, следовательно, отсутствие какого-либо вида участия в ней. Люди, демонстрирующие отсутствие мотивации к конкретной деятельности, непоследовательны в реализации указанной деятельности из-за отсутствия связи, которая существует между реализацией деятельности и результатами, возникающими в ходе этой деятельности. Из-за отсутствия связи с пользой, получаемой от деятельности, эти люди не будут уделять много времени и усилий для ее реализации.

Для того чтобы улучшить понимание фактора амотивации с учетом особенностей образовательной системы, были выбраны четыре критерия амотивации, а именно: представления о недостаточных способностях; представления о недостаточных усилиях; недостаточность академических ценностей; наличие не вызывающих интереса учебных заданий [5]. Эти критерии

были использованы в ходе исследования влияния амотивации курсантов образовательных организаций МВД России на занятия физической подготовкой.

На предварительном этапе исследования было установлено, что отсутствие уверенности в своих способностях может привести к амотивированию, даже если курсанты полностью осведомлены о тех целях и задачах, которые необходимо выполнить, и знают, как это сделать. Убежденность в отсутствии соответствующих способностей или навыков может привести к негативным последствиям. Амотивация может возникать на основании убежденности в неэффективности или недостаточности усилий, из-за отсутствия желания или способности приложить необходимые усилия в выполнении практических заданий на занятии. Первокурсники могут проявлять сдержанность и нерешительность в том, что касается поведения, если оно требует приложения усилий или если требуемую деятельность впоследствии невозможно перенести в повседневную жизнь. Однотипные задания на самоподготовку могут способствовать амотивированию курсантов. В этом случае важно помнить о выполнении основного положения теории самоопределения, касающегося необходимости ощущения определенного уровня удовольствия от деятельности или увлечения ею.

Для изучения амотивации в образовательном процессе предпринимались попытки создания специализированных методик. Основные положения данных методик были направлены на изучение и анализ причин, по которым студенческая молодежь не проявляла

достаточного интереса к обучению или полноценному выполнению образовательных задач. Также известно, что амотивирование негативно влияет на психологические состояния, а отсутствие мотивации приводит к угнетению эмоций и поведения [4, с. 178]. В связи с этим целью исследования стало совершенствование способов оценки амотивации в рамках дисциплины «Физическая подготовка», а также соотнесение измерений, составляющих амотивацию с психологической переменной позитивного самовосприятия и частотой физической активности. Для этого методом случайной выборки были отобраны курсанты из учебных групп факультета подготовки сотрудников полиции и следователей Ростовского юридического института МВД России. Всего в исследовании приняли участие 200 курсантов 1-го и 2-го учебных курсов. Отсутствие существенных отличий между учебными группами обусловлено нахождением обучающихся в равных условиях.

Используя факторный анализ, были изучены четыре переменные: представления о своих способностях, представления о (не)достаточности усилий, характеристики задания и его значимость (вызывающее интерес). Кроме того, предложенная четырехфакторная структура была соотнесена со связанными психологическими и поведенческими особенностями обучающихся (успеваемость, самооценка, беспокойство, основные психологические потребности).

Проведенный опрос данной категории курсантов включал 15 пунктов. Так, респондентам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся:

– представления о недостаточных способностях (оценка своих способностей выполнить определенные упражнения из разных разделов дисциплины «Физическая подготовка»);

– представления о недостаточных усилиях (анализ собственных психологических установок на степень участия в физической подготовке);

– полезность и ценность заданий (наличие непосредственной или опосредованной пользы определенных заданий для дальнейшей профессиональной деятельности);

– наличие не вызывающих интереса учебных заданий (оценка уровня заинтересованности курсантов в выполнении практических заданий).

Ответы имели оценочную шкалу от 1 до 6 баллов, где 1 балл соответствовал категорическому несогласию, а 6 баллов – полному согласию.

Анкета физической активности использовалась для оценки уровня активности обучающихся. Она состояла

из девяти вопросов, которые оценивали различные аспекты физической активности курсантов в течение недели на занятиях по физической подготовке. Оценочная шкала содержала пять пунктов. Респондентам предлагалось оценить эффективность занятий физической подготовкой и, в частности, свою двигательную активность на этих занятиях, где 1 балл предполагал минимальную активность, а 5 баллов – физическую активность с полной отдачей.

Полученные результаты опросов приведены в таблице.

Чтобы оценить представление курсантов о своих физических свойствах, использовались анкеты само-описания. В стандартизированной форме респондентам предлагались вопросы, касающиеся их пола, роста, удовлетворенности своей физической формой. Ответы имели 6 пунктов в пределах от 1 (не верно) до 6 (верно) баллов.

Факторы	Диапазон оценки	Количество опрошенных курсантов					
		1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Представления о недостаточных способностях	От 1 до 6	51	46	43	30	18	12
Представления о недостаточных усилиях	От 1 до 6	61	58	41	21	13	6
Полезность и ценность заданий	От 1 до 6	8	10	18	39	52	73
Вызывающие интерес учебные задания	От 1 до 6	7	12	15	36	71	59
Физическая активность	От 1 до 5	5	17	38	43	97	–

Результаты, полученные в ходе опросов и анкетирования, подтвердили основные теоретические постулаты теории самоопределения. Согласно этой теории амотивация способствует возникновению негативных последствий с точки зрения уменьшения уровня физической активности обучающихся на занятиях физической подготовкой. Так, в пункте «Занятия физической подготовкой для меня неинтересны» ответили положительно 21 % опрошенных, в пункте «Занятия физической подготовкой для меня бесполезны» – 12,5 %, в пункте «Такое впечатление, что каждый день на занятиях физической подготовкой я делаю одно и то же» – 8,5 %, на пункт «У меня нет способностей / навыков, необходимых для успешных занятий физической подготовкой» – 9,5 %, на пункт «У меня нет энергии для занятий физической подготовкой» – 12,5 %, на пункт «Выполняемые упражнения на занятиях физической подготовкой слишком сложные и выше моих возможностей» – 6,5 %.

При этом у обучающихся с высоким уровнем амотивации отмечается плохое понимание связи выполняемых упражнений и действий с результатами, получаемыми в итоге. Это позволяет говорить о психологической переменной позитивного самовосприятия курсантов. В этом смысле у них может возникать чувство оторванности от своих действий, отсутствие контроля ситуации, что скажется на отсутствии интереса, упадке активной деятельности. Амотивация всегда связана с отсутствием интереса на занятии, сниженной концентрацией внимания, высокой степенью

воспринимаемого стресса, неадекватной психосоциальной адаптацией, что характерно для обучающихся первых курсов.

Исследование показало, что проявление позитивной физической самооценки может привести к лучшим результатам дисциплинированности и результативности при выполнении физических упражнений. Тем самым подтверждается, что факт представления высоких уровней самооценки в различных областях или сферах жизни приводит человека к более глубокой самореализации в этой области или предмете. Наряду с этим известно, что снижение физической самооценки приводит к уменьшению уровня физической активности. Таким образом, безусловно, существует взаимосвязь между восприятием курсанта самого себя и тем, как это восприятие определяет качество мотивации, проявляющейся в контексте физического воспитания. В этой связи была установлена отрицательная теоретическая взаимосвязь между концепцией амотивации и позитивной физической самооценкой.

Таким образом, результаты исследования показывают многогранность структуры амотивации. Всесторонний анализ этого явления способствует более глубокому пониманию происходящих процессов. Эти особенности должны учитывать преподаватели как физической подготовки, так и других дисциплин, преподаваемых в образовательных организациях МВД России, во избежание амотивации на своих занятиях и для увеличения активности обучающихся. Дальнейшие исследования

данного явления предполагают создание специализированной методики с более точными психометрическими свойствами для работы с различными категориями обучающихся в образовательных организациях МВД России. Несмотря на то что были изучены такие стороны амотивации, как физическая активность и физическая самоидентификация, важно учитывать, что разработка и совершенствование способов

оценки факторов амотивации представляет собой непрерывный процесс. Современные исследования способствуют повышению теоретической и практической ценности знаний об амотивации, увеличению эффективности прогнозирования ее влияния на другие сферы психофизических возможностей, установлению связи с различными возможными мотивами обучающихся.

Литература

1. Гричанов А. С. О некоторых особенностях педагогической деятельности преподавателей физической подготовки образовательных организаций МВД России // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2021. № 46 (65). С. 63 – 70.
2. Данаилова И. Амотивация: съвременното предизвикателство пред образователната система // Професионално образование. 2020. Vol. 22. № 5. Р. 479 – 489.
3. Краснова О. Н. Формирование амотивации к учению в ситуации интернет-зависимости // Молодежная наука: тенденции развития. 2021. № 1. С. 6 – 15.
4. Мандрыгина М. М., Коломиец Е. А. Амотивация как барьер в развитии творческих способностей во внеучебной деятельности // Мотивация и рефлексия личности: актуальные вопросы теории и практики. Хабаровск : Тихоок. гос. ун-т, 2020. С. 177 – 181.
5. Green-Demers, Isabelle et al. Factorial Invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) Across Gender and Grade in a Sample of Canadian High School Students. Educational and Psychological Measurement. Vol. 68. 2008. Pp. 862 – 880.
6. Deci E. L., Ryan R. M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Handbook of self-determination research. Rochester, NY : University of Rochester Press. 2002. Pp. 3 – 33.
7. Ntoumanis N. A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. Advances in motivation in sport and exercise. Vol. 3 Pp. 91 – 128. Champaign, IL: Human Kinetics.

References

1. Grichanov A. S. O nekotory`x osobennostyax pedagogicheskoy deyatel`nosti prepodavatelej fizicheskoy podgotovki obrazovatel`ny`x organizacij MVD Rossii // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2021. № 46 (65). S. 63 – 70
2. Danailova I. Amotivaciya: s`vremennoto predizvikatelstvo pred obrazovatel'nata sistema // Profesionalno obrazovanie. 2020. Vol. 22. № 5. P. 479 – 489.
3. Krasnova O. N. Formirovanie amotivacii k ucheniyu v situacii internet-zavisimosti // Molodezhnaya nauka: tendencii razvitiya. 2021. № 1. S. 6 – 15.
4. Mandry`gina M. M., Kolomicz E. A. Amotivaciya kak bar`er v razvitii tvorcheskix sposobnostej vo vneuchebnoj deyatel`nosti // Motivaciya i refleksiya lichnosti: aktual`ny`e voprosy` teorii i praktiki. Xabarovsk : Tixook. gos. un-t, 2020. S. 177 – 181.
5. Green-Demers, Isabelle et al. Factorial Invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) Across Gender and Grade in a Sample of Canadian High School Students. Educational and Psychological Measurement. Vol. 68. 2008. Pp. 862 – 880.
6. Deci E. L., Ryan R. M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Handbook of self-determination research. Rochester, NY : University of Rochester Press. 2002. Pp. 3 – 33.
7. Ntoumanis N. A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. Advances in motivation in sport and exercise. Vol. 3 Pp. 91 – 128. Champaign, IL: Human Kinetics.

A. S. Grichanov, T. V. Kovalev

THE INFLUENCE OF AMOTIVATION OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA ON PHYSICAL TRAINING

The article examines the modern realities of educational activities carried out by educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Thus, attention is paid to the peculiarities of the pedagogical activity of physical training teachers and its impact on the physical activity and psychological states of cadets. The current issues of the pedagogical process within the discipline «Physical training», as well as criteria affecting the occurrence of motivation, are considered. The relationship between the concept of motivation and positive physical self-esteem in the category of students under consideration is determined.

Key words: *amotivation, motivation, theories of self-determination, physical training, pedagogical activity, healthy lifestyle, cadets, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*

РАЗВИТИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА «СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА»

Цель исследования – разработка и апробация программы курса «Системное мышление практического психолога», реализуемой в образовательном процессе подготовки студентов-психологов направления «Психология служебной деятельности (37.05.02)», «Психология (37.03.01)» Череповецкого государственного университета. Материал был получен в ходе психологической диагностики (02.10.2022 – 15.12.2022, 35 человек). Исследование показало, что развивать системное мышление студентов-психологов возможно через развитие отдельных навыков системного мышления в практико-ориентированной и профессионально направленной деятельности. При этом особую важность имеют следующие навыки: выявления закономерностей в последовательностях, понимания причинной последовательности, определения взаимосвязи между элементами внутри системы.

***Ключевые слова:** педагогическая психология, апробация программы курса, системный подход, системный стиль мышления, развитие системного мышления.*

Введение

Развитие научного познания в современном мире демонстрирует, что специалист любой профессиональной сферы зачастую сталкивается с непреодолимыми трудностями при решении профессиональных задач. Такой специалист сосредотачивает свое внимание на объекте или явлении без учета взаимосвязи данного объекта с другими, а также без учета возможных существующих взаимосвязей внутри данного объекта или явления. В результате не происходит понимания интересующего объекта или явления полностью и целиком как системы [4].

Целостность как философская и, следовательно, обширная категория

подразумевает единство методов анализа и синтеза в исследовании объекта, что позволяет изучать объект как целостное образование. Это достигается, во-первых, через анализ составляющих частей объекта, во-вторых, через использование синтезированных знаний об объекте, чтобы получить новое интегративное знание об объекте, что, в свою очередь, определяет системный подход к познанию, когда существует понимание того, что «целое больше суммы своих частей», и вместе с тем системное мышление [6].

Но стоит отметить, системный подход – это метод познания, а системное мышление выступает перечнем навыков, которые индивид готов применять.

Среди таких навыков можно выделить: навыки восприятия объектов как систем в их единстве и целостности; обнаружения взаимосвязей и понимания синергии между составными частями внутри системы; прогнозирования поведения системы, учитывая характер отношений между ее составными частями; исследования системы с точки зрения различных позиций и взглядов [13].

В настоящее время проблема системного мышления представляется особенно актуальной, о чем свидетельствуют научные работы и исследования, предметом изучения которых является системное мышление студентов, обучающихся на различных образовательных программах, а также системное мышление работников из различных профессиональных областей, например, инженеров [11], учителей [5], медицинских работников [9].

Наличие навыка системного мышления у специалистов интересует и их будущих работодателей. Если обратиться к крупным интернет-площадкам по подбору вакансий, таким как Работа России, trudvsem.ru, hh.ru, joblab.ru, то можно отметить, что большинство размещенных там вакансий содержит в себе требование к кандидату о наличии системного мышления, причем это характерно не только для руководящих должностей, но и для рядовых специалистов различных областей: медицина, маркетинг, аналитика, информационная сфера, инженерия и т. п.

В рамках нашего исследования интерес представляют особенности развития и применения системного мышления в профессиональной деятельности

психолога, поскольку психологу, согласно профессиональному стандарту, необходимо реализовывать различные виды деятельности, такие как психодиагностическая, консультационная, коррекционно-развивающая, профилактическая, которые являются смежными и имеют множество аспектов пересечения, взаимосвязаны. Безусловно, психологу важно обладать таким мышлением, при котором будет возможно обеспечить эффективную реализацию необходимых видов деятельности. В данном контексте именно системное мышление позволит успешно выполнять профессиональные задачи, создавая условия для клиента, для решения актуальных проблем [7].

Так, В. А. Ганзен отмечал, что в области психологии, в том числе и практической, системное мышление выступает таким видом мышления, при котором возможно обобщать и систематизировать имеющиеся знания, справляться с возможной их избыточностью, используя только необходимые для конкретной ситуации, и в целом улучшать как выполнение своих профессиональных задач, так и исследовательскую деятельность через понимание и работу с психическими явлениями как системами [2].

Таким образом, системное мышление психолога позволяет ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно, оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи, творчески подходить к профессиональным задачам, по-особому рассматривать предмет своей деятельности, быть открытым к новому опыту [1].

Мы вслед за Е. Н. Ляшко признаем, что начинать развивать системное мышление необходимо на стадии профессиональной подготовки будущих специалистов, например посредством разработки и реализации специальных учебных курсов и дисциплин [9].

В настоящее время существуют разработанные учебные дисциплины и курсы, которые направлены на развитие способностей целостного восприятия мира, а также применения системного подхода при его познании [3; 8; 12].

Однако на данный момент наблюдается проблема отсутствия единого подхода к развитию системного мышления именно у студентов-психологов через призму их будущей профессиональной деятельности [10], что стимулировало выбор цели для нашего исследования.

Описание исследования

Цель нашего исследования – разработка и апробация программы курса «Системное мышление практического психолога».

Нами были сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Системное мышление студентов-психологов возможно развивать более эффективно через развитие отдельных навыков системного мышления, таких как навык восприятия объектов в их единстве и целостности как систему, навык выявления закономерностей в последовательностях и понимание причинной последовательности, навык определения взаимосвязи между элементами внутри системы в практико-ориентированной и профессионально направленной деятельности.

2. Средством развития системного мышления студентов-психологов может являться программа курса «Системное мышление практического психолога».

Исследование состояло из следующих этапов:

1) теоретический анализ проблемы, выявление особенностей развития системного мышления;

2) разработка методологического обоснования научного исследования;

3) разработка и апробация программы курса «Системное мышление практического психолога», носящего практико- и профессионально ориентированный характер;

4) организация констатирующего эксперимента для проверки гипотез о развитии системного мышления у студентов-психологов и его навыков посредством реализации программы курса «Системное мышление практического психолога».

В течение 2022 учебного года на базе ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» проводилось исследование, выборка которого состояла из 35 студентов направлений подготовки «Психология служебной деятельности (37.05.02)», «Психология (37.03.01)», обучающихся на 3-м курсе. Для проверки гипотез исследования об эффективности развития системного мышления через отдельные навыки системного мышления в рамках программы курса «Системное мышление практического психолога» нами были организованы контрольная и экспериментальная группы по 16 и 19 человек соответственно.

Для выявления общего уровня системного мышления, а также его отдельных навыков у студентов-психологов мы использовали Systems Reasoning Test (SRTruS) и методику Н. М. Пылаевой «Сложи фигуру».

Обратимся к результатам нашего исследования.

С помощью Systems Reasoning Test (SRTruS) при первичной психологической диагностике были получены результаты общего уровня системного мышления у студентов-психологов. Высокий уровень системного мышления наблюдается у 26 % испытуемых, средний уровень системного мышления наблюдается у 26 % испытуемых и, соответственно, у 48 % испытуемых наблюдается низкий уровень системного мышления.

Большинству студентов-психологов в настоящее время уже свойственен как высокий уровень системного мышления, так и средний уровень. Это говорит о том, что такие обучающиеся хорошо идентифицируют системные объекты, понимают и определяют взаимосвязи внутри изучаемых объектов и на

их основе могут прогнозировать дальнейшее поведение системы. При этом у 48 % студентов-психологов низкий уровень системного мышления. Вероятно, им сложно воспринимать объект как систему, идентифицировать характер отношений внутри системы, что не позволяет делать прогнозов развития систем и предсказывать их поведение.

Переходя к дальнейшему анализу полученных эмпирических результатов исследования, необходимо отметить, что, учитывая свойства систем, а также те мыслительные операции, которые необходимы для их изучения и взаимодействия с ними, выделяют целостный, аналитический и иерархический компоненты системного мышления, которые прослеживаются в навыках системного мышления [7].

Для оценки отдельных навыков системного мышления нами была использована методика Н. М. Пылаевой «Сложи фигуру».

Обратимся к результатам первичной психологической диагностики отдельных навыков системного мышления у студентов-психологов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выраженности отдельных навыков системного мышления
у студентов-психологов

Навык системного мышления	Навык восприятия объектов в их единстве и целостности как систему	Навык выявления закономерностей в последовательностях и понимание причинной последовательности	Навык определения взаимосвязи между элементами внутри системы
Количество человек	15 (43 %)	12 (34 %)	8 (23 %)

По результатам первичной психологической диагностики отдельных навыков системного мышления у студентов-психологов видно (табл. 2), что

выраженность навыка восприятия объектов в их единстве и целостности, как систему характерно для 43 % студентов-психологов, они с легкостью определяют системные признаки объектов и явлений, идентифицируют отдельные системы, понимают их назначение и возможные функции. У 34 % студентов-психологов выражен навык выявления закономерностей в последовательностях и понимание причинной последовательности, они самостоятельно понимают иерархию и характер отношений внутри частей системы, закономерности взаиморасположения частей и их влияние на всю систему. Выраженность навыка определения взаимосвязи между элементами внутри системы характерна для 23 % студентов-психологов, они успешно определяют наличие и возможное количество взаимосвязей внутри системы, дают им характеристику.

Анализ опыта исследований по проблеме развития системного мышления позволяет нам говорить о том, что имеет место динамика показателей уровня развития системного мышления, об этом свидетельствуют научные работы Ю. В. Федосеевой, Е. Н. Ляшко, Э. П. Комаровой и Н. А. Сапожковой, Н. В. Городецкой [3; 6; 9; 13].

Так, проведенный нами теоретический анализ позволяет сделать заключение, что уровень системного мышления – это динамичный феномен, зависящий от ряда факторов, в частности от развития отдельных навыков системного мышления. Полученные эмпирические данные позволяют нам предположить, что системное мышление возможно развивать у студентов-психологов более эффективно через развитие

отдельных навыков системного мышления, в том числе в практико-ориентированной и профессионально направленной деятельности, и что средством развития системного мышления студентов-психологов может являться программа курса «Системное мышление практического психолога».

Задачами курса будут выступать:

1) углубление понимания специфики деятельности практического психолога;

2) интеграция имеющихся у студентов-психологов знаний и представлений с получаемыми в рамках курса;

2) тренировка и улучшение отдельных навыков системного мышления, необходимых в работе практического психолога.

Тренаж был выбран в качестве парадигмы программы курса «Системное мышление практического психолога». Ведь именно через тренировку и возможно улучшение отдельных навыков системного мышления [4]. При этом все задания и получаемая студентами-психологами теоретическая информация преподносится через призму их будущей профессиональной деятельности, через направления деятельности практического психолога, возможных профессиональных задач и проблем.

Оценка эффективности программы курса «Системное мышление практического психолога» осуществлялась через повторную диагностику (в завершении программы курса), метод сравнения контрольной и экспериментальной групп.

Психологическая диагностика предназначалась для выявления различий контрольной и экспериментальной групп

и позволила сделать заключение об эффективности программы курса «Системное мышление практического психолога». По результатам первичной диагностики и статистической обработки данных с использованием статистического критерия ϕ^* – углового преобразования Фишера между экспериментальной и контрольной группами не было выявлено статистически значимых различий.

По итогам проведения программы курса «Системное мышление практического психолога» нами также была проведена вторичная диагностика экспериментальной и контрольной групп с использованием идентичных первичной диагностике методик.

Результаты вторичной диагностики позволили нам говорить о том, что именно курс «Системное мышление практического психолога» может выступать средством развития системного мышления студентов-психологов, подтверждая вторую гипотезу исследования. Так, результаты диагностики общего уровня системного мышления у контрольной и экспериментальной групп говорят о следующем: процент студентов-психологов с высоким уровнем развития системного мышления в экспериментальной группе составляет 58 %, в контрольной – 31 %, со средним уровнем развития системного мышления в экспериментальной группе составляет 32 %, в контрольной – 26 %, с низким уровнем развития системного мышления в экспериментальной группе составляет 10 %, в контрольной – 44 %, что говорит о происходящих положительных изменениях в экспериментальной группе по сравнению с контрольной ($\phi^* = 2,312$ при $p < 0,01$).

Далее обратимся к результатам диагностики отдельных навыков системного мышления. Процент студентов-психологов с выраженностью навыка выявления закономерностей в последовательностях и понимание причинной последовательности системного мышления в экспериментальной группе составляет 53 %, в контрольной – 19 %, процент студентов-психологов с выраженностью навыка восприятия объектов в их единстве и целостности как систему в экспериментальной группе составляет 37 %, в контрольной – 44 %, процент студентов-психологов с выраженностью навыка определения взаимосвязи между элементами внутри системы в экспериментальной группе составляет 10 %, в контрольной – 37 %.

Различие выраженности навыка выявления закономерностей в последовательностях и понимание причинной последовательности между контрольной и экспериментальной группами $\phi^* = 2,415$ при $p < 0,01$, навык определения взаимосвязи между элементами внутри системы $\phi^* = 1,937$ при $p < 0,01$. По навыку восприятия объектов в их единстве и целостности, как систему статистически значимых различий обнаружено не было ($\phi^* = 0,415$ при $p > 0,05$).

Полученные данные позволяют нам говорить о том, что есть динамика развития отдельных навыков системного мышления, так и системного мышления в целом у студентов-психологов, участвовавших в программе курса «Системное мышление практического психолога», что подтверждает наши гипотезы.

Содержание программы курса «Системное мышление практического психолога» определялось исходя из специфики профессиональной подготовки

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

студентов-психологов, их учебных планов, соответствует дидактическим принципам высшего образования, связано с будущей профессиональной деятельностью.

Программа курса «Системное мышление практического психолога» логично содержит в себе три раздела: системы и системный подход, принципы системного мышления, системное мышление в деятельности практического психолога.

Наша программа курса «Системное мышление практического психолога» рассчитана на 24 академических часа или 12 занятий по 1,5 часа работы и включает в себя практические занятия, организацию групповой работы с преподавателем, самостоятельную работу студентов-психологов во время занятий.

На занятиях преобладают самостоятельные и групповые формы работы. Отдельное внимание уделено системному моделированию и построению диаграмм схем и процессов. Данный вид работы встречается в большинстве занятий, что позволяет обучающимся лучше ориентироваться в исследуемой системе, наглядно отобразить все элементы системы, их взаимосвязи и отношения, учитывать наличие и характер обратных связей системы, использовать ресурсы самой системы для принятия системного решения, решая поставленные задачи.

Содержание программы курса «Системное мышление практического психолога», структурированное по темам, представлено в табл. 2.

Таблица 2

Содержание программы курса «Системное мышление практического психолога», структурированное по темам

№ п/п	Раздел программы курса	Содержание раздела программы курса	Часы
1	Системы и системный подход	1. Мышление и мыследеятельность <i>Понятие мышления</i> <i>Виды мышления</i> <i>Операции мышления</i> <i>Продукт мышления</i> <i>Индивидуальный стиль мышления</i>	2
		2. Понятие системы <i>Виды систем</i> <i>Системные признаки и свойства</i> <i>Характеристики системы</i> <i>Объекты как системы</i>	2
		3. Стереотипы и рамки мышления <i>Ограничения линейного мышления</i> <i>Стереотипы мышления</i> <i>Рамки и ошибки мышления</i>	2
		4. Системный подход <i>Понятие системного подхода</i> <i>Принципы системного подхода</i> <i>Преимущества системного подхода</i>	2

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Окончание табл. 2

№ п/п	Раздел программы курса	Содержание раздела программы курса	Часы
2	Принципы системного мышления	5. Системное мышление <i>Системы как паутины</i> <i>Навыки системного мышления</i> <i>Преимущества системного мышления</i>	2
		6. Принципы системного мышления <i>Петли обратной связи. Виды обратных связей</i> <i>Системное моделирование</i> <i>Модели состава системы</i>	2
		7. Выработка системных решений <i>Виды ресурсов</i> <i>Идеальный конечный результат</i> <i>Системный подход к поиску ресурсов</i> <i>Поиск ресурсов внутри системы</i>	2
3	Системное мышление в деятельности практического психолога	8. Роль системного мышления в решении профессиональных задач <i>Системное мышление в различных профессиональных областях</i> <i>Компетенция системное мышление</i> <i>Моделирование как инструмент поиска решения профессиональных задач</i>	2
		9. Психолог как профессионал и личность <i>Требования к профессиональной подготовке психологов</i> <i>Личностные качества психолога</i> <i>ПВК психолога</i>	2
		10. Системное мышление в деятельности практического психолога <i>Реализация принципов системного мышления в деятельности психолога</i> <i>Моделирование психических свойств и процессов, профессиональных ситуаций</i>	4
		11. Выработка системных решений в профессиональной деятельности практического психолога <i>Решение кейсов и задач на принятие системных решений</i>	2
Итого			24

Также после реализации программы курса «Системное мышление практического психолога» нами была получена обратная связь от участников – студентов-психологов, где они отмечают эффективность курса, полезность для их будущей профессиональной деятельности. Участники – студенты-психологи – отмечают, что готовы использовать

преимущества системного мышления для решения актуальных учебных, а также будущих профессиональных задач, поскольку техники и инструментарий им понятны и удобны в применении, а принципы системного подхода стали близки. Интересно также то, что некоторые участники курса подметили, что теперь они могут несколько иначе смотреть на

изучаемые объекты и явления, использовать принципы системного подхода для решения сложных задач и проблем, и в целом курс стимулировал их на дальнейшее профессиональное и личностное развитие.

Заключение

Реализация программы курса «Системное мышление практического психолога» показала свою эффективность в области развития системного мышления у ее участников – студентов-психологов.

Первая гипотеза о том, что системное мышление студентов-психологов возможно развивать более эффективно через развитие отдельных навыков системного мышления, таких как навык восприятия объектов в их единстве и целостности как систему, навык выявления закономерностей в последовательностях и понимание причинной последовательности, навык определения взаимосвязи между элементами внутри системы в практико-ориентированной и профессионально направленной деятельности, а также вторая гипотеза о том, что средством развития системного мышления студентов-психологов может являться программа курса «Системное мышление практического психолога», подтвердились.

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной произошли значительные изменения по уровню развития системного мышления ($\varphi^* = 2,312$ при $p < 0,01$), а также его отдельных навыков: навык выявления закономерностей в последовательностях и понимание причинной последовательности ($\varphi^* = 2,415$ при $p < 0,01$), навык определения взаимосвязи между элементами внутри системы ($\varphi^* = 1,937$ при $p < 0,01$).

Была получена положительная обратная связь от участников курса об эффективности и пользе данного курса, что подтвердила и психологическая диагностика уровня развития системного мышления и его отдельных навыков, и статистическая обработка данных.

Таким образом, разработанная нами программа курса может выступать средством развития системного мышления и его отдельных навыков. Дальнейшие перспективы исследования мы видим в улучшении и доработке программы курса «Системное мышление практического психолога», наполнении ее новым содержанием и разработками новых технологий и инструментария, а также разработке и внедрении более узких тем, связанных с реализацией системного мышления в отдельных направлениях деятельности практического психолога, таких как психодиагностическая, консультационная, коррекционно-развивающая, профилактическая как по отдельности, так и в их возможной совокупности.

Выводы

В ходе подведения итогов реализации программы курса «Системное мышление практического психолога» и проведенного нами исследования был сформулирован ряд выводов.

Средством развития системного мышления студентов-психологов может являться программа курса «Системное мышление практического психолога», что доказывает проведенная нами работа.

Развивать системное мышление студентов-психологов возможно через развитие отдельных навыков системного мышления посредством практико-ориентированных упражнений и

заданий, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

Навыками, которые необходимо развивать, могут являться навык выявления

закономерностей в последовательностях и понимание причинной последовательности, а также навык определения взаимосвязи между элементами внутри системы.

Литература

1. Абрамова В. И. Менеджмент и маркетинг : учеб. пособие. М. : Изд-во РИОР, 2006. 161 с.
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.
3. Городецкая Н. В. Развитие системного мышления студентов вуза с использованием информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 23 с.
4. Елисеенко А. С. Технология симулятивного тренинга для развития системного мышления и развития управленческих команд // Организационная психология. 2013. № 3. С. 97 – 112.
5. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М. А. Розова. М. : Изд-во МГУ, 1989. 232 с.
6. Комарова Э. П., Сапожкова Н. А. Формирование готовности педагога к развитию системного мышления: инновации и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68 – 2. С. 160 – 164.
7. Коротков Э. М. Исследование систем управления. М. : ДеКА, 2000. 226 с.
8. Красавцева Е. Системное мышление в профессиональной деятельности психолога // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2021. Т. 3. № 2. С. 70 – 76.
9. Ляшко Е. Н. Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов – будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 196 с.
10. Моисеева О. Н. Формирование профессионального мышления врача в процессе обучения в высшей школе: когнитивный подход // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2010. № 2. Т. 5. С. 71 – 80.
11. Развитие системного мышления у студентов в проектной деятельности / Е. Л. Перченко [и др.] // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 179 – 196.
12. Ревин И. А., Червоная И. В. Методы развития системного инженерного мышления у студентов технического вуза // Гуманитарные и социальные науки. Ростов н/Д. 2016. № 2. С. 163 – 171.
13. Федосеева Ю. В. Развитие системного мышления студентов колледжа на основе использования информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 197 с.
14. Richmond B. An Introduction to Systems Thinking with iThink. Lebanon, NH : Iseesystems, 2004. 196 p.

References

1. Abramova V. I. Menedzhment i marketing : ucheb. posobie. M. : Izd-vo RIOR, 2006. 161 s.
2. Ganzen V. A. Sistemny`e opisaniya v psixologii. L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1984. 176 s.
3. Gorodeczkaya N. V. Razvitie sistemnogo my`shleniya studentov vuza s ispol`zovaniem informacionny`x i kommunikacionny`x texnologij : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2004. 23 s.
4. Eliseenko A. S. Texnologiya simulyativnogo treninga dlya razvitiya sistemnogo my`shleniya i razvitiya upravlencheskix komand // Organizacionnaya psixologiya. 2013. №3. S. 97 – 112.
5. Integrativny`e tendencii v sovremennom mire i social`ny`j progress / pod red. M. A. Rozova. M. : Izd-vo MGU, 1989. 232 s.
6. Komarova E`. P., Sapozhkova N. A. Formirovanie gotovnosti pedagoga k razvitiyu sistemnogo my`shleniya: innovacii i perspektivy` // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 68 – 2. S. 160 – 164.
7. Korotkov E`. M. Issledovanie sistem upravleniya. M. : DeKA, 2000. 226 s.
8. Krasavceva E. Sistemnoe my`shlenie v professional`noj deyatel`nosti psixologa // Vestnik psixologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. T. 3. № 2. S. 70 – 76.
9. Lyashko E. N. Integraciya pedagogicheskix uslovij razvitiya sistemnogo my`shleniya studentov – budushhix pedagogov : dis. ... kand. ped. nauk. Kazan`, 2009. 196 s.
10. Moiseeva O. N. Formirovanie professional`nogo my`shleniya vracha v processe obucheniya v vy`sshej shkole: kognitivny`j podxod // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. 2010. № 2. T. 5. S. 71 – 80.
11. Razvitie sistemnogo my`shleniya u studentov v proektnoj deyatel`nosti / E. L. Perchenko [i dr.] // Vestnik Cherepoveczkogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 4 (109). S. 179 – 196.
12. Revin I. A., Chervonaya I. V. Metody` razvitiya sistemnogo inzhenernogo my`shleniya u studentov texnicheskogo vuza // Gumanitarny`e i social`ny`e nauki. Rostov n/D. 2016. № 2. S. 163 – 171.
13. Fedoseeva Yu. V. Razvitie sistemnogo my`shleniya studentov kolledzha na osnove ispol`zovaniya informacionny`x texnologij : dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2009. 197 s.
14. Richmond B. An Introduction to Systems Thinking with iThink. Lebanon, NH : Iseesystems, 2004. 196 r.

M. A. Kudaka, E. M. Kotik

APPROBATION OF THE PROGRAM OF THE COURSE "SYSTEM THINKING OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST", AIMED AT DEVELOPING SYSTEM THINKING AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS

The aim of the study was to develop and test the program of the course "System Thinking of a Practical Psychologist", implemented in the educational process of training students-psychologists of Cherepovets State University. The material was obtained during psychological diagnostics (10/2/2021 – 12/15/2022, 35 people). The study showed that it is possible to develop system thinking of psychology students through the development of individual skills of system thinking in practice-oriented and professionally oriented activities. At the same time, the following skills are of particular importance: identifying patterns in sequences, understanding the causal sequence, determining the relationship between elements within the system.

Key words: *pedagogical psychology, approbation of the course program, system approach, system style of thinking, development of system thinking.*

УДК 378

Л. К. Фортва, А. М. Юдина

МЕТОДОЛОГИЯ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В данной статье предпринята попытка проанализировать методологию цифровой социализации личности в образовательной организации высшей школы. Формы, методы и средства цифрового контента, ресурсы, сервисы оказывают существенное влияние на образование и социализацию студентов в условиях цифровой среды. Предпринята попытка уточнить понятийно-категориальный аппарат исследуемой проблемы, выявить структуру дефиниции «цифровая социализация», обосновать педагогический инструментарий, аргументирующий совершенствование цифровой социализации обучающихся в высшей школе. В исследовании осуществлен анализ позитивных и негативных стороны цифровой образовательной среды, раскрыты технологии, обеспечивающие эффективную социализацию личности и формирующие ее устойчивость в образовательной и социальной средах.

Ключевые слова: *личность, цифровая социализация, методология, образовательная среда, киберсоциализация, информационно-коммуникативная культура и технологии.*

XXI век актуализировал проблемы цифровой социализации личности, возникшие вследствие растущего массива информации, трансформации социально-экономической парадигмы, появления инновационных подходов в об-

разовательной среде. В немалой степени это обусловлено тем, что в образовательной платформе появились новые тренды, продиктованные социокультурной ситуацией и изменившимися условиями социализации: дистанционный формат обучения, интерактивная литература, геймификация, персонализация. Не отрицая значения проекционных технологий обучения, сегодня образовательные организации не могут обойтись без инновационных форм и методов, симбиоз которых совершенствует подготовку будущих специалистов.

Нельзя не согласиться с исследователем Е. В. Брызгалиной, констатирующей, что в современных реалиях образование направлено на подготовку специалистов к будущему, в немалой степени неопределенному и непредсказуемому [4].

Для повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе большие требования предъявляются к профессорско-преподавательскому составу, который не только должен овладеть всем арсеналом необходимых компетенций, но и, обладая критическим и аналитическим мышлением, переориентировать обучающихся с репродукции на думающего специалиста.

К сожалению, профессионализм профессорско-преподавательского состава не всегда отличается достойным уровнем, ибо не все педагоги освоили цифровые технологии для работы в дистанционном формате.

Между тем объективной данностью является перестройка всей образовательной системы за счет цифровой революции, значение которой нашло свое

отражение в таких нормативно-правовых документах, как «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы», Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная 04.06.2019 года, отражающая цели цифровизации нашей страны [1; 2].

Для ориентации в огромном потоке информации будущие специалисты должны владеть не только высоким уровнем общей, но и информационно-коммуникативной, правовой культуры, ответственной поведенческой стратегией, работать на опережение, быть мобильными, гибкими, стрессоустойчивыми, обладать логическим мышлением.

Образовательные организации играют важную роль в формировании достойной цифровизации личности, заключающейся в овладении ею фундаментальными знаниями, критическим и аналитическим мышлением.

Представители разных направлений посвящают свои исследования проблеме социализации личности в образовательной среде. Среди них можно выделить философов (М. И. Катилина, Н. В. Помогалова и др.), социологов (Л. И. Денисенко, В. И. Лабунская и др.), педагогов (В. В. Кашаева, Т. А. Осипову, И. В. Роберт и др.).

Оригинальную концептуальную идею предложила исследователь Е. В. Гнатышина, выделившая такие закономерности формирования информационно-коммуникативной культуры будущего педагога, как ценностно-мировоззренческую и профессионально-предметную [5].

А. А. Строков выявил особенности цифровой культуры, характерной для современного российского социума и его влияния на образовательные институты, определил возможности гуманитарной экспертизы как объективной оценки цифровых трансформаций отечественного образования, проанализировал гуманитарную экспертизу и актуализировал цифровые нововведения в образовательную систему и показал пути совершенствования цифровой культуры [9].

Характеризуя понятийно-категориальный аппарат цифровой социализации личности, ученые опираются на концептуальные идеи своего представления об изучаемом феномене. Например, Ю. И. Грибанов в своем исследовании определяет цифровизацию как процесс, охватывающий оцифрование мировых ресурсов и формирующий сетевые платформы для получения планируемого результата от любого организационного воздействия [6].

Этой же точки зрения придерживается А. А. Шатров, уточняющий, что цифровая трансформация направлена на интеграцию цифровых технологий во все сущностные виды деятельности предприятий, инициирующие диффузию кардинальных модификаций в общенациональную систему конструирования новых продуктов [6].

М. А. Маниковская обращает внимание на деструктивные последствия цифровизации, заключающиеся в искажении идентичности личности, роботизации витального пространства и предполагаемой дегуманизации социума. Нельзя не согласиться с этой позицией, поскольку актуальность морально-этического аспекта цифровизации сегодня

остро встала перед основными институтами воспитания [7].

Погружение субъектов в цифровую образовательную среду предполагает включение их в ценностно-смысловую, информационную, нормативно-мотивационную, результативно-коррекционную и деятельностно-рефлексивную составляющие.

Отмечая несомненные достоинства цифровой среды, такие как расширение доступности образования, возможность реализации индивидуально образовательного вектора, экономическая выгода, актуализация самостоятельной деятельности обучающихся, нивелирование преподавателем рутинной работы, И. Н. Теркулова рассматривает эту дефиницию как искусственно созданную, организующую отношения между объектами физического мира через трансформацию программ в виде сигналов по каналам телекоммуникаций [10].

По мнению А. В. Бобылева, в основе современной образовательной среды лежат цифровые технологии, определяющие не только совершенствование социума, но и влияющие на витальную миссию конкретного индивида [3].

Успешность будущего специалиста заключается в развитии цифровой культуры как важной составляющей его профессиограммы, поскольку она оказывает влияние на успешную социализацию.

Рассматривая социализацию как лонгитудный процесс, помогающий человеку приобрести уникальный социальный опыт и ценностные ориентиры, Ю. Р. Хайруллина выделила профессиональную, гендерную, правовую, этическую, гражданскую и другие виды

социализации, а также ее горизонтальный и вертикальный срезы. Горизонтальный срез, по мнению ученого, заключается в удовлетворенности жизненной миссией за счет усвоения социальных ценностей. Вертикальный срез характеризует человека, желающего и стремящегося к обучению, эмоционально богатого и реализующего правомерные поведенческие аттитюды [13].

Цифровую социализацию мы рассматриваем как такое развитие человека в обществе, которое предполагает его умение дифференцировать подлинные ценностные ориентации от их суррогата, направленность на конструктивную деятельность, анализ поведенческих паттернов, обеспечение приобщения к основополагающим ценностям цифровой культуры, формирование цифровой компетенции и успешное приспособление к цифровому пространству, стихийно возникающему в современном мире.

Не заменяя традиционный формат обучения, цифровая образовательная среда расширяет его возможности. Регулируя процессы цифровой социализации, онлайн технологии актуализируют механизмы развития человека в обществе.

В 2005 году В. А. Плешаков ввел дефиницию «киберсоциализация», которую он определил как процесс трансформации структуры личности, произошедший в результате развития его в киберпространстве интернет-среды, прежде всего, в виде переписки по электронной почте, на форумах и чатах [8].

К факторам социализации киберпространство можно отнести по той

причине, что оно способствует приобщению человека к ценностям культуры в образовании за счет возможностей общения в интернет-среде в реальном времени, опираясь на информационную, коммуникативную, рекреационную, терапевтическую и креативную функции [12].

Мы рассматриваем личность как совокупность качеств человека, приобретаемых в процессе социокультурной деятельности и общения, что предполагает опору на культурологический подход, выступающий как инструмент организации обучения и воспитания и анализирующий культуру как многослойную ценность, состоящую из множества других видов культур. Культурологический подход реализуется вместе с гуманистическим, социокультурным, аксиологическим и семантическим подходами [11; 12].

В процессе работы со студентами Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых мы используем методы анализа, синтеза, сравнения, беседы, анкетирования, интервьюирования, опираясь на принципы культуросообразности, социальной активности, субъектности, преемственности, ориентированности и социальной открытости [11; 14].

Цифровая социализация студентов во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых осуществляется через исполнительскую, конкурсную, волонтерскую и другие виды деятельности с целью фасилитирующей, эвохологической самореализации. В процессе обра-

зовательной деятельности мы опирались не только на педагогические технологии, но и самообразование, рефлексию и ответственность обучающихся [11; 14].

Изучая дисциплины «Педагогика» и «Психология», мы основывались на технологии педагогического мастерства, case study, дебрифинг, информационный лабиринт, опирающихся на организацию возможностей профессионального и социального роста обучающихся, а также корпоративной культуры, способствующей формированию их социальной и профессиональной зрелости.

Особым интересом у студентов пользовались такие методы, как арт-терапия, библиотерапия, музыкотерапия, ароматерапия, деловые и ролевые игры, в том числе с использованием компьютера, квесты. Все студенты были включены в культуротворческую и смысловую творческую деятельность. Seriously заинтересовал студентов проведенный региональный круглый стол по теме «Профилактика негативных явлений в молодежной среде: проблемы и лучшие практики», на котором обсуждались вопросы, в частности, затрагивающие определение негативных явлений в цифровой среде, классификацию и поведенческие маркеры, присущие деструктивным интернет-субкультурам молодежи и актуальные пути профилактики противоправного, делинквентного поведения в киберсреде. По мнению студентов, такие формы работы, а также панельная дискуссия, интеллектуальный футбол, case study помогают преодолевать социальную инерт-

ность, развивают конструктивную коммуникацию и помогают успешному развитию в обществе.

Умение слушать и слышать другого, проявлять толерантность, учиться созиданию и креативности студенты приобретают непосредственно в социально-культурной среде образовательной организации.

Инструментами контроля в высшей школе выступают проектно-ориентированное обучение и метод проектов, действованный как в онлайн-, так и в офлайн-реальностях. У студентов очно-заочного отделения были реализованы следующие проекты: «Критерии социального здоровья», «Социокультурная толерантность: за и против», «Истоки социального нездоровья», «Программа самосовершенствования личности», «Плюсы и минусы дистанционного обучения».

Веб-квесты и геймификация дают возможность интегрировать ресурсы Интернета и цифровых технологий в учебный процесс высшей школы и формировать профессиональные компетенции, а также организовывать научно-исследовательскую деятельность студентов. В качестве воспитательного метода успешно себя зарекомендовала технология портфолио, а также электронный рефлексивный дневник. Для активизации самостоятельной работы важна не только оценка, но и интерес студентов к выполняемой деятельности.

Опрос студентов и магистрантов 1-го курса показал, что цифровые технологии, содействуя цифровой социализации личности, помогают развивать коммуникативную компетентность, формировать духовно-нравственные

установки и направленность на здоровый образ жизни.

Таким образом, для успешной цифровой социализации обучающихся в высшей школе необходимо создать психолого-педагогические условия, устранить факторы, препятствующие успешной реализации задуманного. Опираясь на цифровые технологии, студенты принимают ответственность за свое поведение, учатся взаимодействовать с сетевым сообществом

и овладевать цифровыми компетенциями.

Нам представляется, что задача родителей и педагогов обучить юношей и девушек дифференциации конструктивной и деструктивной информации в киберинформационном пространстве и сделать ее инструментом, действительно помогающим успешной социализации и профессионализации и актуализирующим интерес к качественной стороне жизни.

Литература

1. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы. URL. : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 01.02.2023).
2. Паспорт национального проекта «Национальная программа “Цифровая экономика Российской Федерации”» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 № 7). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/ (дата обращения: 01.02.2023).
3. Бобылев А. В. Развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2021. 217 с.
4. Брызгалина Е. В. Наука и образование: современные тренды в глобальном мире // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 11 – 19.
5. Гнатышина Е. В. Формирование цифровой культуры будущего педагога : монография. Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2019. 294 с.
6. Грибанов Ю. И., Шатров А. А. Сущность, содержание и роль цифровой трансформации в развитии экономических систем // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2019. № 3 – 1. С. 44 – 48.
7. Маниковская М. А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. 2019. № 2 (87). С. 100.
8. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens’a до Homo Cyberus’a : монография. М. : Прометей, 2012. 212 с.
9. Строков А. А. Цифровая культура и ценности российского образования : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2021. 21 с.
10. Теркулова И. Н. Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 27 с.

11. Фортова Л. К., Юдлина А. М. Воспитание в XXI веке: проблемы и решения // Начальная школа. 2021. № 8. С. 3 – 6.
12. Фортова Л. К., Комиссарова С. В. Личность педагога в процессе обучения и воспитания в высшем учебном заведении в период построения дистанционного образовательного пространства // ЦИТИСЭ. 2022. № 3 (33). С. 340 – 349.
13. Хайруллина Ю. Р. Социализация личности : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.01. Казань, 1998. 362 с.
14. Юдина А. М. Возможности формирования информационно-коммуникативной культуры студентов для преодоления рисков киберсоциализации // Современное педагогическое образование. 2022. № 7. С. 35 – 38.
15. Юдина А. М. К вопросу о формировании цифровой киберидентичности средствами информационно-коммуникативной культуры у студентов высшей школы // Перспективы науки. 2022. № 7 (154). С. 148 – 150.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 № 203 «O Strategii razvitiya informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody». URL. : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (data obrashheniya: 01.02.2023).
2. Pasport nacional'nogo proekta «Nacional'naya programma “Cifrovaya e'konomika Rossijskoj Federacii”» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i nacional'ny'm proektam, protokol ot 04.06.2019 № 7). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854/ (data obrashheniya: 01.02.2023).
3. Bobylev A. V. Razvitie uchebnoj samoorganizacii kursantov voennogo vuza v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl', 2021. 217 s.
4. Bryzgalina E. V. Nauka i obrazovanie: sovremennyye trendy v global'nom mire // Filosofiya obrazovaniya. 2012. № 6 (45). С. 11 – 19.
5. Gnatyshina E. V. Formirovanie cifrovoj kul'tury budushhego pedagoga : monografiya. Chelyabinsk : Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. gumanit.-ped. un-ta, 2019. 294 s.
6. Gribanov Yu. I., Shatrov A. A. Sushhnost', sodержanie i rol' cifrovoj transformacii v razviti e'konomicheskix sistem // Vestnik Altajskoj akademii e'konomiki i prava. 2019. № 3 – 1. S. 44 – 48.
7. Manikovskaya M. A. Cifrovizaciya obrazovaniya: vy'zovy tradicionny'm normam i principam morali // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. 2019. № 2 (87). S. 100.
8. Pleshakov V. A. Kibersocializaciya cheloveka: ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a : monografiya. M. : Prometej, 2012. 212 s.
9. Stokov A. A. Cifrovaya kul'tura i cennosti rossijskogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. N. Novgorod, 2021. 21 s.
10. Terkulova I. N. Cifrovaya sreda kak pedagogicheskoe uslovie pozitivnoj socializacii obuchayushhixsya vo frankogovoryashhix stranax (Franciya, Kanada) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2019. 27 s.
11. Fortova L. K., Yudlina A. M. Vospitanie v XXI veke: problemy i resheniya // Nachal'naya shkola. 2021. № 8. S. 3 – 6.

12. Fortova L. K., Komissarova S. V. Lichnost` pedagoga v processe obucheniya i vospitaniya v vy`sshem uchebnom zavedenii v period postroeniya distancionno-go obrazovatel'nogo prostranstva // CITISE`. 2022. № 3 (33). S. 340 – 349.
13. Xajrullina Yu. R. Socializaciya lichnosti : dis. ... d-ra sociol. nauk : 22.00.01. Kazan`, 1998. 362 s.
14. Yudina A. M. Vozmozhnosti formirovaniya informacionno-kommunikativnoj kul'tury` studentov dlya preodoleniya riskov kibernatsionalizacii // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 7. S. 35 – 38.
15. Yudina A. M. K voprosu o formirovanii cifrovoj kiberidentichnosti sredstvami informacionno-kommunikativnoj kul'tury` u studentov vy`sshej shkoly` // Perspektivy` nauki. 2022. № 7 (154). S. 148 – 150.

L. K. Fortova, A. M. Yudina

METHODOLOGY OF DIGITAL SOCIALIZATION OF PERSONALITY

This article attempts to analyze the methodology of digital socialization of the individual in the educational organization of higher education. Forms, methods and means of digital content, resources, services have a significant impact on the education and socialization of students in a digital environment. An attempt was made to clarify the conceptual and categorical apparatus of the problem under study, to identify the structure of the definition of "digital socialization", to argue the pedagogical tools that argue for the improvement of the digital socialization of students in higher education. The study analyzes the positive and negative aspects of the digital educational environment, discloses technologies that ensure the effective socialization of the individual and form its stability in the educational and social environments.

Key words: *personality, digital socialization, methodology, educational environment, cybersocialization, information and communication culture and technologies.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

А. С. Виноградов

ПРЕСКРИПТИВНАЯ МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЙ

Статья посвящена теоретическим основам построения исследований, использованию социально-психологического методологического подхода, принципа системности с точки зрения целостности и синтеза социально-психологических условий конкуренции для предприятий и организаций и метода моделирования – построения системы объектов для выявления и уточнения их социально-психологических характеристик. Статья раскрывает возможность структурности создания нормативной модели проведения социально-психологических исследований с конкретизацией выявления социально-психологических характеристик профессиональных групп, а не только социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий. Создание модели матрицы исследования опиралось на данные опроса экспертов. В структуре матрицы выделены три уровня – макро-, мезо- и микроуровень. Соответственно на каждом уровне определены условия (социально-психологические), критерии, показатели и отмечены методы для выявления социально-психологических условий конкурентоспособности.

Ключевые слова: социально-психологические условия, прескриптивная модель, матрица, конкурентоспособность.

Введение. Феномен конкуренции и конкурентоспособности исследуется в контексте разных научных направлений, а именно: экономика отражает исследование данного феномена с XIX века – это работы А. Смита и Р. Т. Мальтуса, посвящённые борьбе конкурентов за получение преимуществ, достижение нового уровня равновесия. А. Маршалл проповедовал поведенческий подход, противопоставляя явление конкуренции монополиям, ему же вторил Л. Вальрас в своей теории равновесия в процессе

конкурентного противостояния. Дж. Робинсон и Э. Чемберлин предлагали понимание конкуренции с применением структурного подхода. В XX веке опирались в исследовании конкуренции и конкурентоспособности на функциональный подход М. Портер и Й. Шумпетер. Рассмотрение конкуренции и конкурентоспособности по моделям рынков и их характеристикам проводили М. И. Гельвановский, П. С. Завьялов, И. В. Корнеева, Н. А. Савельев, Р. А. Фатхутдинов,

В. Е. Хруцкий, Н. С. Яшин и др. Так, экономисты Т. Г. Филофова и В. А. Быков рассматривают конкуренцию и конкурентоспособность по следующим уровням: страна – экономика – отрасль – фирма – товар. Экономисты посвящают свои исследования изучению сущности и содержанию, факторам внутрифирменных уровней конкуренции и регулирующим факторам: технико-экономическим, коммерческим, нормативным. Это работы Р. А. Фатхутдинова и Е. А. Хусаиновой. Методам оценки и разработкам стратегии конкурентоспособности посвящены работы А. Г. Мокроносова и И. Н. Мавриной. Социологические исследования определяют конкуренцию как процесс продвижения вперёд к новым возможностям через освоение нового знания (Ф. Хайек).

В социальной психологии методология исследования – это разработка и оценка принципов, средств и методов изучения, исследования людей и групп, их взаимодействия, коммуникаций, общения, отношений. Главные эмпирические объекты в социальной психологии – личность, микро-, мезо- и макрогруппа (малые, средние и большие группы). Социально-психологическое исследование – вид научного исследования, проводимого с целью установления в поведении и деятельности людей психологических закономерностей, обусловленных фактом включения в социальные группы, а также психологических характеристик самих этих групп. Современные представления о теоретических подходах в социальной психологии позволяют применять при проведении исследований пять основных подходов, использующихся уже более

столетия, а именно: эволюционный теоретический (У. Макдугал), социокультурный (Э. Росс), феноменологический (К. Левин), социально-когнитивный подходы (А. Бандура, Д. Келли). Исследование социально-психологических условий конкуренции и характеристик конкурентоспособности социальных профессиональных групп запрашивает интегративного социально-психологического подхода, и следует отметить, что вопросам конкуренции и конкурентоспособности психологи стали уделять внимание совсем недавно – после распада Советского Союза и перехода к рыночной экономике. Так, И. В. Терлянская и И. В. Курышева исследовали психологические подходы к понятию «конкурентоспособность» через дефиниции «креативность», «мотивация», «профессионализм» и считали, что конкурентоспособность – это свойство человека. В целом психологический подход в представлении о конкуренции заключается в профессиональной и социальной успешности, самореализации субъекта деятельности в обществе. Общепризнанного конкретизированного определения конкурентоспособности в психологии на текущий момент нет. Л. М. Митина считает, что конкурентоспособность – это интегральное свойство, позволяющее быть более успешным в профессии, в профессиональной и личностной сферах. Д. С. Котикова определяет конкурентоспособность как способность достигать цели благодаря комплексу внепрофессиональных качеств личности. А В. И. Шаповалов конкурентоспособность описывает как социально ориентированную систему способностей, свойств и качеств личности, как потенциальные возможности в

достижении успеха. О. А. Ключева посвятила свои исследования гиперконкурентоспособности и её антагонисту – избеганию конкуренции. А. В. Посохова в русле акмеологических исследований описала и доказательно представила психологические основания конкурентоспособности предпринимательской деятельности. Следует констатировать, что Ю. В. Андреева, О. В. Душкина, В. Г. Зазыкин, Л. М. Митина, Н. Н. Сидорова, А. С. Строилова, Н. В. Фомин рассматривали конкуренцию и конкурентоспособность в рамках специальностей: психология труда, акмеология, психология профессиональной деятельности. Исследований конкурентоспособности по социальной психологии практически нет, а недостаточная изученность конкурентоспособности с социально-психологической точки зрения и функционирования социальных профессиональных групп требует систематизации на основе социально-психологического подхода и необходимости согласованности с инструментарием.

Поэтому на текущий момент актуально практическое и теоретико-методологическое исследование групповых социально-психологических феноменов – конкуренции и конкурентоспособности. Для исследования данного феномена конкуренции и вытекающего из него явления конкурентоспособности предприятий и организаций как средних социальных групп (профессиональных) необходимо было определиться с теоретическими подходами и принципами исследования в социальной психологии – социально-психологического методологического подхода, принципа системности с точки зрения целостности

и синтеза социально-психологических условий конкуренции для предприятий и организаций и метода моделирования – построения системы объектов для выявления и уточнения их социально-психологических характеристик. В социальной психологии на текущий момент существуют место пять теоретико-методологических подходов, мы в моделировании и построении матрицы изучения социально-психологических условий конкурентоспособности опирались прежде всего на теоретический социально-психологический феноменологический подход и его социально-конструктивистское направление – построение прескриптивной модели диагностики социально-психологических условий конкуренции. Конструирование прескриптивной модели основывалось на принципе системности (Аристотель, Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин и др.) – это позволило выстроить блоки разделения социальных групп и их основные условия, характеристики и критерии. Ситуация на российском фоне незаконного санкционного режима, необходимости импортозамещения и создания прорывных технологий обуславливает поиск путей формирования и развития конкурентоспособности российских предприятий. Поэтому целью стало создание модели исследования социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий. Для подтверждения верности выбранного комплексного многоуровневого исследования социально-психологических условий конкуренции высокотехнологичных предприятий нами определены параметры групповых социально-психологических условий функционирования предприятия, которые

представлены прескриптивной моделью изучения в таблице «Матрица параметров социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий». Для создания прескриптивной модели матрицы был использован социально-психологический теоретико-методологический подход, который как взятая за основу изучения проблемы методология осуществляет исследование, поиск, разработку и систематизацию методов для получения научного результата. Этот методологический подход позволил разделить модель исследования на три основных кластера, исследующихся в социальной психологии, а именно: большие социальные группы – макроуровень, средние социальные группы – мезоуровень, малые социальные группы и отдельные личности – микроуровень. Для создания прескриптивной модели матрицы социально-психологических условий был применён принцип системности, где системообразующим фактором стала социально-психологическими реальностями социальных групп предприятий и организаций, сложившимися социально-психологическими условиями, которые определяются по выявленным уровням, критериям, показателям и представляют собой систему, находящуюся на более высоком системном уровне, чем индивидуально-психологическая реальность микроуровня отдельной личности. Системообразующий фактор социально-психологического подхода – это включённость отдельных личностей во взаимосвязи с другими членами группы как по горизонтали, так и по вертикали. Создание прескриптивной модели матрицы социально-психологических условий

стало возможным при применении метода моделирования – создания статической модели исследования по алгоритму определения социально-психологических характеристик социальных групп и представления в таблице взаимозависимых признаков. Для исследования социально-психологических условий конкуренции высокотехнологичных предприятий в современных социально-психологических и экономических условиях необходимо было определить целый ряд социально-психологических параметров функционирования предприятия. Именно с этой целью и была разработана прескриптивная модель их исследования по «Матрице параметров социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий». Этот подход был обеспечен предварительно проведённым опросом экспертов – теоретиков-учёных в области социальной психологии и практиков – управленцев высокотехнологичных предприятий транспортного кластера. С учетом мнения экспертов исследования социально-психологических условий деятельности высокотехнологичных предприятий, влияющих на их конкурентоспособность, условно были выделены уровни: макросоциальный, мезосоциальный и микросоциальный.

Конкурентоспособность предприятий понимается в созданной модели как конкурентоспособность профессиональной (социальной) группы (конкурентоспособность группы – интегративная характеристика, отражающая внутренний имидж предприятия: кадровую политику, организационную культуру, социально-психологический климат и комплекс личностных характеристик

членов профессиональной группы (А. С. Виноградов)).

Результаты. Макросоциальный уровень исследования конкурентоспособности высокотехнологичных предприятий предполагает учёт существующих в стране **макросоциальных условий**, а именно – уровень развития общества, больших социальных, в том числе профессиональных, групп или классов в индустриальном обществе, о чём писали К. Маркс [11], Э. Дюркгейм [2] и другие учёные, подчёркивающие необходимость в анализе профессиональных групп учета социального контекста их функционирования, в том числе уровня доверия к власти [4]. Это требует в том числе учета политических факторов, состояния доверия к законодательной, исполнительной и судебной ветвям власти, а также демографических показателей развития общества и др.

Эти учёные проповедовали подход в изучении социальных условий и факторов при использовании глобального анализа больших социальных групп [5]. Макросоциальные условия основываются, прежде всего, на политической системе в государстве (развитии всех ветвей власти – законодательной, исполнительной и судебной) и наличии социальных групп, олицетворяющих существующие тенденции состояния общественного сознания, реальные возможности общества, и др.) и проявляются в показателях демографии, доверия к власти социальных групп и др. Так, изучение характеристик общества и общественных явлений проводилось философами – Аристотелем, Конфуцием, Платоном – на макросоциальном уровне. Методологические традиции социальной психологии объединяют в себе

и психологические, и социологические (изучающие макросоциальные явления и процессы) подходы (Г. М. Андреева, Б. Д. Парыгин).

Макросоциальный уровень, прежде всего, предполагает учёт факторов **экономического развития** общества, выраженного в совокупных показателях национальной экономики, влияющих на условия конкуренции и конкурентоспособность предприятий. Это предполагает также учёт состояния рынков, финансовых потоков, капитала и другого, в которых формируется конкуренция и обеспечивается конкурентоспособность предприятий [1]. Экономические условия конкурентоспособности на макроуровне в качестве основного критерия предполагают учёт развития экономики государственного масштаба, определяющегося по основным экономическим показателям системы налогообложения и доступности кредитов для юридических и физических лиц, уровня развития рыночных отношений. Развитие рынков (товаров, услуг, рабочей силы и т. д.) на макросоциальном уровне детерминирует развитие конкурентоспособности предприятий, но это тема другого исследования.

К изучению условий макроуровня, влияющих на процесс конкуренции и конкурентоспособность высокотехнологичных предприятий, относится уровень развития **научно-технического комплекса** страны, который определяется по критерию технологического потенциала страны. Исследовать его необходимо при помощи социально-психологического подхода – принципа системности, т. е. как сложную целостную открытую систему. Он

проявляется в показателях рынка товаров и услуг. «Развитие научно-технического комплекса рассматривается как ведущий драйвер экономического и общественного развития в XXI веке» [4].

На макроуровне исследуются и **социально-психологические условия** – анализ жизнедеятельности больших социальных групп – общества, социальных структур и систем, социальных институтов и социальных массовидных процессов. К социально-психологическим условиям, влияющим на процессы конкуренции и конкурентоспособности современных высокотехнологичных предприятий, относится, прежде всего, социальное и психологическое состояние больших социальных групп и институтов. В контексте изучения социально-психологических условий прежде всего исследуется доступность к получению образования и здравоохранению больших социальных групп, социальное обеспечение. Критерием может служить развитие человеческого капитала, который проявляется в показателях общественного сознания, социальной ответственности, социально-психологических установок, социальных представлениях, наличии готовности к социальной мобилизации, групповой сплочённости и общих объединяющих общество ценностях и др. [9].

Социально-психологические условия, влияющие на конкуренцию и конкурентоспособность высокотехнологичных предприятий, в современных условиях имеют свои особенности. Они могут быть выражены в прескриптивной модели. Данная модель, на наш взгляд, может быть представлена как нормативная основа теоретико-методо-

логического анализа конкурентоспособности как социального явления, имеющего свои социально-психологические характеристики, влияющие на конкурентоспособность предприятий как отдельных социальных групп.

Исходя из вышеизложенного, констатируем, что макроуровень изучения социально-психологических характеристик является «здесь и теперь» в текущем моменте константным. Таким образом, макроуровень социально-психологических показателей, связанных с конкуренцией и конкурентоспособностью высокотехнологичных предприятий, можно представить в варианте четырёхкомпонентной структуры, включающей: социальные и экономические условия, состояние научно-технического комплекса страны, социально-психологические условия.

Матрица параметров социально-психологических условий конкурентоспособности в нашем исследовании является основанием для проведения комплексного интегративного исследования конкурентоспособности предприятий, что даёт возможность предполагать: данная модель может обозначаться как прескриптивная модель исследования социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий. Прескриптивная модель в нашем исследовании служит нормативной для проведения теоретико-методологического среза в изучении конкурентоспособности как таковой и социально-психологических характеристик, детерминирующих конкуренцию и конкурентоспособность предприятий как социальных групп. Для диагностики желательного состояния объекта

исследования нормативная прескриптивная модель представлена макросоциальным уровнем изучения, а также мезосоциальным уровнем изучения социально-психологических условий и микроуровневыми характеристиками конкурентоспособности. (Так, мы придерживаемся следующего определения прескриптивной модели – «**Нормативная модель** [normative model] (или прескриптивная) – модель, предназначенная для нахождения желательного *состояния объекта*, например *оптимального...* желательное состояние должно быть реальным и исходить из возможностей развития *системы...*») [5]. Именно поэтому модель матрицы параметров социально-психологических условий конкурентоспособности должна содержать показатели реализации профессиональной деятельности социальных групп (предприятий) на макро-, мезо- и микроуровнях.

Вместе с тем необходимо отметить, что изучение конкурентоспособности макроуровня опирается на объективные данные Госкомстата и другие показатели, связанные с социальными, экономическими, социально-психологическими условиями развития страны.

Рассмотрим раздел «мезоуровень» матрицы параметров социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий. Она включает изучение на мезоуровне обозначения исследований социально-психологических условий и предполагается, что социально-психологические условия будут определяться по критериям и показателям условий конкуренции. В прескриптивной модели матрицы параметров социально-психологических усло-

вий конкурентоспособности предприятий внешний имидж предприятий включён в параметр мезоуровня, поскольку на макроуровне, во-первых, было принято решение специальное исследование СМИ и интернет-информационного ресурса (по степени известности в средствах массовой информации и интернет-ресурсах) не проводить социально-психологическими методами и, во-вторых, эксперты рекомендовали воспользоваться для этой цели данными социологических исследований и результатами мониторинговых срезов кадровых служб предприятий. Вместе с тем внешний имидж определяется показателями позитивного и (или) негативного образа и модальностью репутационного ресурса предприятия, который в большой степени зависит от навязанного рекламой социального представления о предприятии (организации).

Так, в прескриптивной модели на мезоуровне социально-психологическими условиями конкурентоспособности предприятий выбраны: внутренний имидж предприятия (организации), складывающийся из кадровой политики, корпоративной культуры и социально-психологического климата на предприятии (организации). Внутренний имидж – это многокомпонентная дефиниция, которая понимается как установки и социальные представления сотрудников предприятия о своём предприятии. Сотрудники с социальными установками и социальными представлениями «не только фактор конкурентоспособности организации, одна из ключевых групп общественности, но и важный источник информа-

ции об организации для внешних аудиторий. Основными детерминантами внутреннего имиджа являются культура организации и социально-психологический климат» [8].

Внутренний имидж обозначается параметрами социально-психологических условий кадровой политики предприятия, организационной культурой и социально-психологическим климатом. Критериями кадровой политики обозначены: компетентность субъектов профессиональной деятельности, которая определяется по показателям отбора, подбора лидеров-руководителей и исполнителей, распределения ролей (подбор и расстановка кадров), а методы выявления и диагностики грамотной кадровой политики могут быть: анализ показателей кадровой службы, определение наличия у сотрудников профессионально важных качеств, тестирование конгруэнтности распределения профессиональных ролей на предприятии (в организации). Низкий уровень профессионализма личности руководителя или низкий уровень компетентности работников при подборе и распределении кадров способствуют снижению уровня конкурентоспособности предприятия (организации) [3].

Следующий, второй компонент мезоуровня прескриптивной модели матрицы параметров социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий – организационная культура, которую можно определить как систему ценностных ориентаций. Организационная культура строится на этих ценностях, так как приоритетным объектом управления становятся цен-

ностно-содержательные аспекты профессиональной деятельности. В принципе вся деятельность предприятия (организации) так или иначе связана с определенными ценностными ориентациями. Организационная культура основывается прежде всего на системе ценностных ориентаций. Ценностно-содержательные аспекты профессиональной деятельности – это и есть система ценностей, норм и корпоративного духа организации. Организационная культура строится на них, так как приоритетным объектом управления являются ценностно-содержательные аспекты». Организационная культура отражает индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [7]. Критериями, которые служат определению социально-психологических условий прескриптивной модели в контексте конкурентоспособности предприятий, являются организационные нормативные документы, определяющие руководство к действию, поведению и деятельности на предприятии. Они могут быть выражены в уставе, положениях, сводах этических норм и правил (этос предприятия). В их основе должны лежать ценности-цели и инструментальные ценности, которые, в свою очередь, связаны с показателями образования, здоровья и др.

Показатели в данной прескриптивной модели могут быть следующие: лояльность к предприятию и лояльность к руководству, применение системы поощрительных и запретительных санкций.

Третий компонент мезоуровня прескриптивной модели матрицы парамет-

ров социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий – социально-психологический климат. Заметим при этом, что определенных социально-психологического климата в научной литературе множество (Г. М. Андреева, Б. Д. Парыгин, А. К. Уледов, В. М. Шепель, Е. А. Яблокова и др.).

Наиболее соответствующим представлению о роли климата в формировании и развитии конкурентоспособности предприятия может, на наш взгляд, служить следующее определение: социально-психологический климат коллектива – это внутреннее состояние коллектива, которое отражает его комплексную способность достигать поставленных целей [6].

Критериями в прескриптивной модели матрицы параметров социально-психологического климата в контексте конкурентоспособности определены элементы групповой сплочённости – групповой настрой на социальную мобилизацию и достижение общих целей. Показатели групповой сплочённости в данном контексте – это показатель единства и устойчивости межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе, характеризующийся взаимной эмоциональной притягательностью группы для её участников, в основе лежит ценностно-ориентационное единство, и показатель вовлечённости в

профессиональную деятельность на основе делового взаимодействия, чувства единения в достижении общих целей.

Социально-психологический климат определяет возможности конкурентоспособности предприятий, определяя направление вектора мотивации достижений без затраты материальных ресурсов. Методы диагностики социально-психологического климата – тесты социально-психологического климата, психологического статуса сотрудников, авторские вопросники.

Микросоциальный уровень в структуре матрицы социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий предполагает изучение социально-психологических характеристик личностных качеств сотрудников предприятий. Методы исследования этих качеств на микроуровне – анкетирование, тестирование моделей поведения, личностные опросники. Данные опроса экспертов дают основание предполагать, что микроуровневые критерии и показатели малоинформативны и не могут выявить зависимость уровня конкурентоспособности от микроуровневых личностных факторов.

Описанная прескриптивная модель матрицы параметров социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий представлена в виде таблицы.

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Матрица параметров социально-психологических условий
конкурентоспособности предприятий

Уровень социально-психологических условий конкуренции	Условия социально-психологических компонентов конкуренции	Критерий социально-психологических условий конкуренции	Показатель условий конкуренции	Метод диагностики
Макросоциальный уровень	Социальные	Развитие политической системы государства (законодательной, исполнительной власти и судебной системы)	Статистические данные (рождаемость, смертность, заболеваемость и др.); доверие к власти	Мониторинг отчетности Госкомстата
	Экономические	Развитие экономики страны	Статистические показатели налогообложения и доступности кредитов для физ- и юрлиц	Мониторинг отчетности Госкомстата
	Научно-технический комплекс страны	Развитие технологического потенциала страны	Показатели рынка товаров и услуг	Мониторинг отчетности Госкомстата
	Социально-психологические	Развитие человеческого капитала страны	Общественное мнение и общественные настроения, общие ценности и готовность к социальной мобилизации	Мониторинг данных по обеспечению жильём, медпомощью и др.
Мезосоциальный уровень	Социально-психологические условия	Критерий условий конкуренции	Показатель условий конкуренции	Метод диагностики
	Внешний имидж	Развитие известности в СМИ и сети Интернет	Позитивный и негативный образы и репутационный ресурс, результативность рекламы	Мониторинг маркетинговых исследований
	ВНУТРЕННИЙ ИМИДЖ: КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА – КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА – СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ			

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Окончание таблицы

Уровень социально-психологических условий конкуренции	Условия социально-психологических компонентов конкуренции	Критерий социально-психологических условий конкуренции	Показатель условий конкуренции	Метод диагностики
	Кадровая политика	Компетентность субъектов профдеятельности	Показатели подбора лидеров-руководителей и исполнителей, распределение ролей (подбор и расстановка кадров)	Анализ текущей кадровой, оценка компетентности специалистов и ПВК, тесты ролей в профгруппе
	Организационная культура	Соблюдение устава, положений и этических корпоративных канонов: норм и правил, в основе которых ценности (труд, образование, здоровье)	Показатели лояльности к предприятию и руководству, поощрительная и запретительная система санкций	Тесты лояльности Тесты шкал ценностей и тесты самооценки
	Социально-психологический климат	Групповой настрой на социальную мобилизацию и достижение общих целей	Показатели групповой сплочённости и вовлечённости в профессиональную деятельность	Тесты социально-психологического климата, психологического статуса сотрудников
Микросоциальный уровень в структуре композиции группы	Социально-психологические условия	Критерий условий конкуренции	Показатель условий конкуренции	Метод диагностики
	Благоприятная атмосфера кооперации и сотрудничества, взаимопомощи – бесконфликтная коммуникация по вертикали и горизонтали	Вовлечённость в профессиональную деятельность	Показатели личностных характеристик: конкурентоспособность, инициативность, организационные способности, лидерские качества, компетентность, коммуникабельность	Анкета автора
	Обеспеченность жильём, адекватная зарплата.			Тесты моделей поведения

Выводы. 1. Проведённое теоретико-методологическое исследование даёт возможность подборки валидных методик эмпирического исследования и создания батареи тестов для диагностики социально-психологических условий конкуренции на мезосоциальном уровне любых высокотехнологических предприятий в современных условиях в России. 2. В контексте важной цели формирования и развития конкурентоспособности российских предприятий разработка пре-

скриптивной модели матрицы социально-психологических условий является актуальной и соответствует социальному запросу. 3. Авторский вклад очевиден в теоретическом контексте: дано определение социально-психологическому феномену групповой (профессиональной) конкурентоспособности предприятия и создана универсальная прескриптивная модель матрицы исследования социально-психологических условий конкурентоспособности предприятий.

Литература

1. Аннаева М. А., Байрамсехедова О., Мередов А. Развитие макроэкономических отношений в экономике // Международный научный журнал «Вестник науки». 2023. № 4 (61) Т. 2. С. 17 – 21.
2. Галямов Р. Р., Горемыкина Л. И. Понятие «социальная группа» в современной науке: основные теоретические подходы (зарубежные трактовки) // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия Экономика. 2017. № 3 (21). С. 133 – 139.
3. Карпенко А. С., Зызыкин В. Г., Градов С. С. Психология плохого руководителя и плохого управления. М. : Экспертная компания «Колибри», 2014. 384 с.
4. Клепач А. Н. Научно-технологический комплекс России: проблемы и перспективы развития // Научные труды ВЭО России. 2022. Т. 232. С. 117 – 132.
5. Лопатников Л. И. Экономико-математический словарь : слов. соврем. экон. науки / под ред. Г. Б. Клейнера. М. : Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации : Дело, 2003. 519 с.
6. Неймер Ю. Л. Социально-психологический климат коллектива. М. : Идея-пресс, 1990. 88 с.
7. Попов А. В., Волочай А. В., Лугинина А. Г. Типологизация организационной культуры в контексте её ценностных ориентаций // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки. 2022. № 1. С. 58 – 63.
8. Томилова М. В. Модель имиджа организации // Маркетинг в России и за рубежом. 1998. № 1. С. 51 – 58. URL: <http://www.cfin.ru/press/marketing/1998-1/05.shtml> (дата обращения: 29.09.2023).
9. Уледов А. К. Социологические законы. М. : Мысль, 1975. 296 с.
10. Урунов А. А. Экономическая теория: критические заметки и дополнения к некоторым категориям // Вестник Университета. 2017. № 3. С. 93 – 99.
11. Шумпетер Й. А. Маркс – социолог [Электронный ресурс] // Капитализм, Социализм и Демократия : пер. с англ., предисл. и общ. ред. В. С. Автономова. М. : Экономика, 1995. С. 237 – 252. URL: <https://sd-inform.org/upload/books/Theory%20of%20socialism/Democratic%20socialism/Schumpeter.%20Kapitalism,%20socialism%20i%20demokratija.pdf> (дата обращения: 29.09.2023).

References

1. Annaeva M. A., Bajramyaxedova O., Meredov A. Razvitie makroe`konomicheskix otnoshenij v e`konomike // Mezhdunarodny`j nauchny`j zhurnal «Vestnik nauki». 2023. № 4 (61) T. 2. S. 17 – 21.
2. Galyamov R. R., Goremy`kina L. I. Ponyatie «social`naya gruppa» v sovremennoj nauke: osnovny`e teoreticheskie podxody` (zarubezhny`e traktovki) // Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, e`konomika. Seriya E`konomika. 2017. № 3 (21). S. 133 – 139.
3. Karpenko A. S., Zazy`kin V. G., Gradov S. S. Psixologiya ploxogo rukovoditelya i ploxogo upravleniya. M. : E`kspertnaya kompaniya «Kolibri», 2014. 384 s.
4. Klepach A. N. Nauchno-texnologicheskij kompleks Rossii: problemy` i perspektivy` razvitiya // Nauchny`e trudy` VE`O Rossii. 2022. T. 232. S. 117 – 132.
5. Lopatnikov L. I. E`konomiko-matematicheskij slovar` : slov. sovrem. e`kon. nauki / pod red. G. B. Klejnera. M. : Akad. nar. xoz-va pri Pravitel`stve Ros. Federacii : Delo, 2003. 519 s.
6. Nejmer Yu. L. Social`no-psixologicheskij klimat kollektiva. M. : Ideya-press, 1990. 88 s.
7. Popov A. V., Volochaj A. V., Luginina A. G. Tipologizaciya organizacionnoj kul`tury` v kontekste eyo cennostny`x orientacij // Gosudarstvennoe i municipal`noe upravlenie. Uchyony`e zapiski. 2022. № 1. S. 58 – 63.
8. Tomilova M. V. Model` imidzha organizacii // Marketing v Rossii i za rubezhom. 1998. № 1. S. 51 – 58. URL: <http://www.cfin.ru/press/marketing/1998-1/05.shtml> (data obrashheniya: 29.09.2023).
9. Uledov A. K. Sociologicheskie zakony`. M. : My`sl`, 1975. 296 s.
10. Urunov A. A. E`konomicheskaya teoriya: kriticheskie zametki i dopolneniya k nekotory`m kategoriyam // Vestnik Universiteta. 2017. № 3. S. 93 – 99.
11. Shumpeter J. A. Marks – sociolog [E`lektronny`j resurs] // Kapitalizm, Socializm i Demokratiya : per. s angl., predisl. i obshh. red. V. S. Avtonomova. M. : E`konomika, 1995. S. 237 – 252. URL: <https://sd-in-form.org/upload/books/Theory%20of%20socialism/Democratic%20socialism/Schumpeter.%20Kapitalism,%20socialism%20i%20demokratija.pdf> (data obrashheniya: 29.09.2023).

A. S. Vinogradov

PRESCRIPTIVE MODEL OF DIAGNOSTICS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF COMPETITIVENESS OF ENTERPRISES

The article is devoted to the theoretical foundations of research, the use of a socio-psychological methodological approach, the principle of consistency in terms of integrity and synthesis of socio-psychological conditions of competition for enterprises and organizations and the

method of modeling – building a system of objects to identify and clarify their socio-psychological characteristics. The article reveals the possibility of structuring the creation of a normative model for conducting socio-psychological research with the specification of identifying the socio-psychological characteristics of professional groups, and not only the socio-psychological conditions of the competitiveness of enterprises. The creation of the research matrix model was based on data from a survey of experts. There are three levels in the matrix structure – macro-, meso- and micro-level. Accordingly, conditions (socio-psychological), criteria, indicators are defined at each level and methods for identifying socio-psychological conditions of competitiveness are noted.

Key words: *socio-psychological conditions, prescriptive model, matrix, competitiveness.*

УДК 379.8.092.3

О. М. Овчинников, Ю. В. Юрова, Р. Ф. Шаехов

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ НА УРОВЕНЬ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассмотрены вопросы влияния внешней среды на уровень агрессии подростков. В ходе исследования произведены замеры агрессии подростков, обучающихся в средней общеобразовательной организации, с помощью теста Басса – Дарки (модификация Г. В. Резапкиной) и проведен их опрос на предмет интересов в области кинематографии и музыки. По результатам сравнительного анализа уровня агрессии подростков по семи шкалам (физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, подозрительность, обидчивость, негативизм, раздражительность) с их предпочтениями в области киноиндустрии и музыки выявлена закономерность, выражающаяся в том, что наличие интересов в указанных областях оказывает положительное влияние на подростков по сравнению с отсутствием предпочтений в данной сфере.

Ключевые слова: *подросток, профилактика агрессии, физическая агрессия, вербальная агрессия, подозрительность, киноиндустрия, музыка.*

Введение. В настоящее время проблема профилактики подростковой агрессии имеет особую актуальность, обусловленную сохраняющейся негативной тенденцией роста случаев, связанных с участием подростков в совершении актов психического и физического насилия в отношении других лиц.

Многочисленные видеоролики в информационно-коммуникационной сети Интернет, а также в иных средствах массовой информации подтверждают данную проблему и указывают на необходимость ее изучения.

При ранее проведенных исследованиях нами было выявлено, что одной из

основных причин подростковой агрессии является внешняя среда, влияние кумиров на их поведение [7, с. 60]. При этом отрицательные герои оказывают негативное влияние на подростков и способствуют повышению уровня их агрессии. В рамках проверки данной гипотезы авторами статьи проведено новое исследование на предмет выявления закономерностей влияния интересов (кумиров) подростков на уровень их агрессии.

Основные исследования в области влияния кино и телевидения на уровень агрессии подростков проводились во второй половине XX века. А. Бандура провел эксперимент по демонстрации лицам дошкольного возраста короткометражных фильмов со сценами отрицательного воздействия на экспериментальный образец и сформулировал идею о том, что агрессия – это в том числе результат социального научения, демонстрация в средствах массовой информации насилия и жестокости повышает вероятность агрессии [4, с. 55].

Р. Либерт и Р. Бэрон провели эксперимент с детьми двух возрастных категорий: 5 – 6 и 8 – 9 лет, им в течение трех минут демонстрировали мультфильмы агрессивного содержания. После были произведены замеры агрессии детей по методике А. Басса, где установлено, что дети, просмотревшие агрессивный фильм, демонстрировали статистически значимую тенденцию к повышению агрессивности [1, с. 56].

Л. Р. Хьюсман проводил эксперименты по рассматриваемой тематике около 30 лет. В ходе исследования ученый пришел к выводу, что при совершении в адрес подростка враждебных

действий он начинает искать в своей памяти подходящую поведенческую реакцию. Этот шаг можно определить как поиск «сценария поведения». Просмотр сцен насилия на экране позволяет создавать агрессивные сценарии поведения [5, с. 310].

Л. Берковиц утверждал, что просмотр кинофильмов, где присутствуют сцены насилия, существенно увеличивает уровень агрессии лиц, которые их просмотрели. Л. Берковиц также занимался экспериментальной деятельностью в данном направлении, а именно проводил полевой эксперимент: на протяжении пяти дней демонстрировал подросткам фильмы, в которых присутствуют сцены насилия, где усматривал подтверждение своей теории [3, с. 113].

Вместе с тем встречаются точки зрения психологов, сомневающих в существовании такого влияния. Например, Д. Фридман настаивает, что имеющиеся «свидетельства не подтверждают мысль, что просмотр фильмов со сценами насилия вызывает агрессию» [2, с. 241]. К аналогичным выводам пришел и С. Фешбах, который изучал влияние средств массовой информации и проверял гипотезу катарсиса в массовых коммуникациях (просмотр фильмов, содержащих сцены насилия, может уменьшить уровень агрессии человека в реальности) [5, с. 114].

Таким образом, можно сделать вывод, что затронутая тема интересна, многогранна и до конца не изучена представителями ученого мира, что, в свою очередь, дает возможность продолжить исследование отдельных аспектов подростковой агрессии с целью выработки эффективного механизма ее

профилактики с помощью имеющихся ресурсов социальных и образовательных институтов.

Методология и методы исследования. В рамках настоящего исследования были использованы следующие методы.

1. Теоретический (индукция, дедукция, анализ, синтез при изучении результатов исследований педагогов и психологов по рассматриваемой теме, а также при рассмотрении результатов, полученных эмпирическим путем).

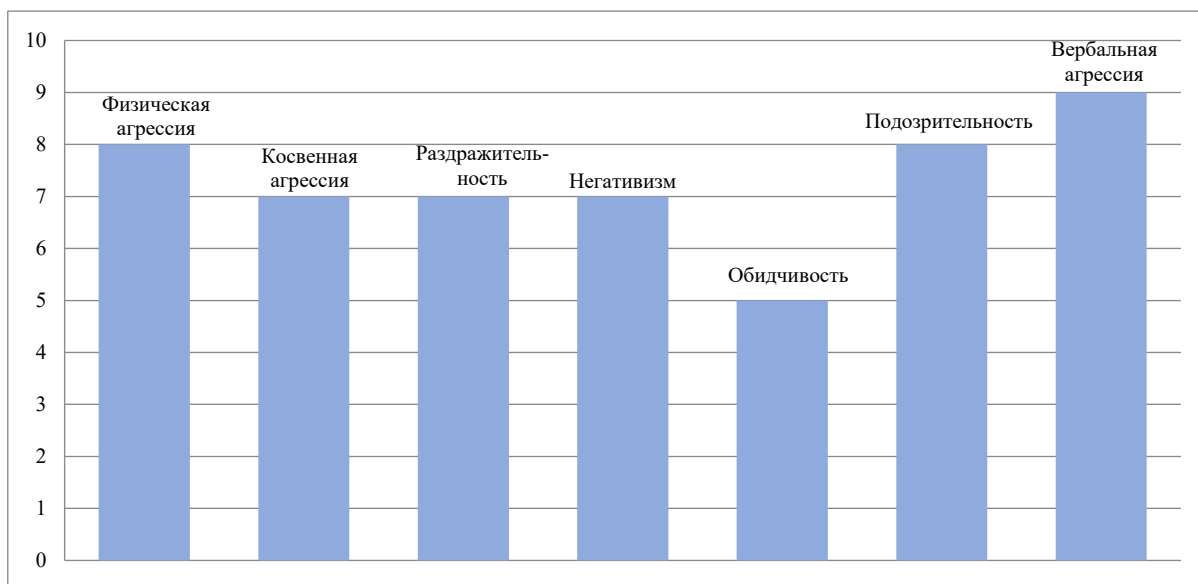
2. Эмпирический (анкетирование обучающихся средней школы, измерение уровня агрессии с помощью теста эмоций Басса – Дарки в модификации Г. В. Резапкиной).

В эмпирическом исследовании приняли участие 24 подростка в возрасте 14 – 15 лет, обучающихся в восьмых классах одной из средних общеобразовательных школ г. Владимира. Анкетирование представляло собой опрос. В качестве основных респондентам были предложены вопросы: «Ваш любимый исполнитель?», «Ваш любимый актер?», «Ваш любимый фильм?», «Что Вам нравится в людях?» с просьбой аргументировать свой ответ. Шкала была построена в открытой форме и не предполагала вариантов ответов, респонденты были свободны при выборе ответа на поставленные вопросы. Тест эмоций Басса – Дарки в модификации Г. В. Резапкиной предназначен для диагностики различных форм агрессии и

включает в себя 35 вопросов закрытого типа (с выбором наиболее близкого ответа «Да» или «Нет»). Вопросы разделены по шкалам: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия. Метод диагностики агрессии подростков выбран с учетом рекомендации психолога средней общеобразовательной организации, поскольку по количеству вопросов тест эмоций Басса – Дарки в модификации Г. В. Резапкиной в два раза меньше «классического» тест-опросника Басса – Дарки (35 вопросов вместо 76), что на начальном этапе будет вызывать у обучающихся меньше отрицательных эмоций при восприятии вопросов и способствовать формулированию искренних ответов.

Результаты исследования, обсуждение. Средний уровень агрессии при интерпретации теста эмоций Басса – Дарки в модификации Г. В. Резапкиной – 3 балла. По результатам исследования выявлено, что у 21 % опрошенных подростков уровень агрессии ни по одной шкале не превысил средний показатель, при этом у 38 % респондентов выявлено превышение среднего уровня агрессии по трем и более шкалам.

Наиболее часто встречающийся вид агрессии, превышающий средний показатель, среди опрошенных подростков – вербальная агрессия (9 или 38 %), менее встречающийся вид – обидчивость (5 или 21 %) (см. рисунок).



Количество выявленных случаев превышения среднего показателя уровня агрессии среди респондентов с разбивкой по шкалам

Вербальная, или словесная, агрессия выражается, в первую очередь, в речевой несдержанности подростков, в их грубой и нецензурной речи. К сожалению, можно констатировать тот факт, что лица подросткового возраста редко следят за своим речевым поведением, что и является проявлением вербальной агрессии. Важно отметить, что кроме указанного вида агрессии также большое количество случаев превышения среднего показателя агрессии респондентов выявлено по шкалам физическая агрессия и подозрительность (8 или 33 % случаев). Физическая агрессия у подростков проявляется в виде склонности к решению проблемных вопросов путем применения физической силы, нанесения телесных повреждений источнику агрессии. Данные обстоятельства как раз заставляют наиболее активно рассматривать проблему подростковой агрессии, так как виды выражения физической агрессии зачастую имеют широкий общественный резонанс и иногда приводят к трагическим

последствиям. Подозрительность выражается в тенденции усматривать в действиях других людей враждебные намерения, иные действия отрицательно направленного умысла (мнительность, недоверие).

Далее в ходе исследования были изучены интересы подростков с наиболее высоким уровнем агрессии. Ранее было обозначено, что их количество составило 9 или 38 % респондентов. Наиболее агрессивные подростки предпочитают в рамках музыкального сопровождения рок-музыку (44 %), в кинематографии – драмы (22 %) и триллеры (22 %), среди актеров – Джонни Депп (22 %) (данный актер оказался самым популярным среди всех опрошенных респондентов). По мнению С. Н. Семенковой и Н. С. Шафоростова, кино способно изменить внутреннее состояние человека, его характер, поведение и даже отдельные привычки. Режиссеры, создающие сегодняшний кинематограф, должны это понимать и производить

продукт, положительно влияющий на нравственное и психическое сознание общества [6, с. 680]. А. Ж. Овчинникова, Е. Л. Юсупова констатируют, что отрицательное влияние рок-музыки может быть вызвано ее неправильным восприятием: эстетической неразвитостью подростков, их поверхностностью и бездуховностью. Кроме того, на уроках музыки учителя делают акцент на классических произведениях, при этом не все владеют информацией о современных направлениях, интересных обучающимся. По мнению исследователей, привитие подросткам желания слушать рок-произведения, имеющие положительную смысловую нагрузку, окажет только позитивное влияние на них [8, с. 353].

Важно отметить, что значительная часть подростков, имеющих высокий уровень агрессии, вообще не смогла обозначить свои предпочтения в области кино и музыки. 44 % опрошенных не смогли назвать свой любимый фильм, 56 % не указали своего любимого актера, 33 % не обозначили своего любимого исполнителя. Таким образом, по результатам статистики можно сделать вывод, что отрицательное влияние на подростка имеют не кумиры (за исключением рок-музыкантов), а их отсутствие. Вполне возможно, что привитие подростку интереса к какому-либо актеру, исполнителю, наоборот, увлечет его, займет свободное время и направит мысли в положительное направление.

Отвечая на вопрос «Что Вам нравится в людях?», «агрессивные» респонденты выделили: честность (33 %), чувство юмора (33 %), открытость (22 %).

При этом 22 % опрошенных не смогли ответить на данный вопрос.

Кроме того, в ходе исследования были изучены интересы респондентов, уровень агрессии которых не превышает средний показатель ни по одной из шкал. Всего из 24 таких респондентов выявлено 5, что составляет 21 % от числа диагностируемых. Данные лица предпочитают музыкальное направление хип-хоп (40 %), смотрят комедийные (40 %) и приключенческие фильмы (40 %), в людях их привлекают честность (60 %) и доброта (40 %). В рамках киноиндустрии 40 % опрошенных не указали любимых актеров, 60 % дали следующие варианты: 20 % – Федор Добронравов, 20 % – Михаил Евдокимов, 20 % – Том Харди. Таким образом, «позитивные» респонденты отдают предпочтение комедийным российским актерам. В результате можно сделать закономерный вывод: подростки с позитивным мышлением предпочитают положительные приключенческие фильмы и добрых комедийных актеров.

Заключение. Обозначенная выше гипотеза нашла частичное подтверждение – прослеживается влияние «отрицательных» фильмов и музыкальных произведений на уровень агрессии подростков. Вместе с тем было выявлено, что наиболее часто высокий уровень агрессии усматривается у подростков, которые не смогли назвать свой любимый фильм, актера, исполнителя. Данные факты указывают на то, что родители и педагоги (основные субъекты воспитания) должны прививать интерес к киноиндустрии и индустрии звукозаписи, формировать эстетическую культуру. Несмотря на относительную

кратковременность подросткового возраста, он во многом определяет всю дальнейшую жизнь человека. Огромный потенциал музыкального и кинотворчества может играть определяющую роль в формировании и развитии у подрастающего поколения чуткости, от-

зывчивости, искренности, любви к Родине. Привлекать внимание подростков целесообразно к положительным актерам и исполнителям, которые смогут дать своим творчеством позитивный настрой, стимулируя потребность в социальной самореализации индивида.

Литература

1. Алешкин Н. И., Щукина И. А. Влияние мультипликационных фильмов агрессивного содержания на поведение детей дошкольного возраста // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16 – 17. С. 56 – 61.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб. : Прайм-еврознак, 2001. 512 с.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Питер, 2001. 352 с.
4. Егорышева Е. А., Козырева И. Е. Психологические причины агрессивного поведения преступников // Вестник Института права Башкирского государственного университета. 2021. № 3 (11). С. 49 – 57.
5. Грищенко А. Е. Половозрастные особенности атрибуции враждебности школьников // Психолог. 2015. № 4. С. 139 – 316.
6. Шафоростов Н. С. Влияние кинематографа на формирование морально-нравственных качеств людей // Актуальные вопросы науки и хозяйства: новые вызовы и решения : сб. материалов LV Студенческой науч.-практ. конф., Тюмень, 17 – 19 марта 2021 года. Тюмень : Гос. аграр. ун-т Северного Зауралья, 2021. С. 678 – 681.
7. Юрова Ю. В. Профилактика агрессивного поведения подростков: мнение общества – методики педагогов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 8 – 2. С. 58 – 63.
8. Юсупова Е. Л. Воспитательные возможности рок-музыки и ее влияние на личность подростка // Гносеологические основы образования : материалы VI Междунар. конф., посвящ. памяти проф. С. П. Баранова и 10-летию каф. дошк. и нач. образования ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, 15 окт. 2021 года. Липецк : Липец. гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 351 – 356.

References

1. Aleshkin N. I., Shhukina I. A. Vliyanie mul'tiplikacionny'x fil'mov agressivnogo sodержaniya na povedenie detej doshkol'nogo vozrasta // Sibirskij psixologicheskij zhurnal. 2002. № 16 – 17. S. 56 – 61.

2. Berkovicz L. Agressiya: prichiny`, posledstviya i kontrol`. SPb. : Prajm-evroznak, 2001. 512 s.
3. Be`ron R., Richardson D. Agressiya. SPb. : Piter, 2001. 352 s.
4. Egory`sheva E. A., Kozy`reva I. E. Psixologicheskie prichiny` agressivnogo povedeniya prestupnikov // Vestnik Instituta prava Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. № 3 (11). S. 49 – 57.
5. Grishhenkova A. E. Polovozrastny`e osobennosti atribucii vrazhdebности shkol`nikov // Psixolog. 2015. № 4. S. 139 – 316.
6. Shaforostov N. S. Vliyanie kinematografa na formirovanie moral`no-nravstvenny`x kachestv lyudej // Aktual`ny`e voprosy` nauki i xozyajstva: novy`e vy`zovy` i resh-eniya : sb. materialov LV Studencheskoj nauch.-prakt. konf., Tyumen`, 17 – 19 marta 2021 goda. Tyumen` : Gos. agrar. un-t Severnogo Zaural`ya, 2021. S. 678 – 681.
7. Yurova Yu. V. Profilaktika agressivnogo povedeniya podrostkov: mnenie obshhestva – metodiki pedagogov // Sovremennaya nauka: aktual`ny`e problemy` teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2022. № 8 – 2. S. 58 – 63.
8. Yusupova E. L. Vospitatel`ny`e vozmozhnosti rok-muzy`ki i ee vliyanie na lichnost` podrostka // Gnoseologicheskie osnovy` obrazovaniya : materialy` VI Mezhdunar. konf., posvyashh. pamyati prof. S. P. Baranova i 10-letiyu kaf. doshk. i nach. obra-zovaniya LGPU imeni P. P. Semenova-Tyan-Shanskogo, Lipeczk, 15 okt. 2021 goda. Lipeczk : Lipeczkij gos. ped. un-t im. P. P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2022. S. 351 – 356.

O. M. Ovchinnikov, J. V. Yurova, R. F. Shaehov

THE INFLUENCE OF THE EXTERNAL ENVIRONMENT ON THE LEVEL OF AGGRESSION OF ADOLESCENTS

The article discusses the influence of the external environment on the level of aggression of adolescents. In the course of the study, the aggression of adolescents studying in a secondary educational organization was measured using the Bass-Darka test (modified by G. V. Rezapkina) and their interests in the field of cinematography and music were surveyed. According to the results of a comparative analysis of the level of aggression of adolescents on 7 scales (physical aggression, verbal aggression, indirect aggression, suspicion, resentment, negativism) with their preferences in the field of the film industry and music, a pattern was revealed according to which the presence of any interests in these areas affect adolescents better than their absence.

Key words: *teenager, prevention of aggression, physical aggression, verbal aggression, suspicion, film industry, music.*

**РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСУЖДЕННЫХ
ПРИ САМООПРЕДЕЛЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ПРОЯВЛЕНИЙ
ИХ АГРЕССИВНОСТИ**

В статье рассматривается проблема самоопределения личности осужденных в местах лишения свободы. Анализ выполняется на предмете ситуаций, провоцирующих в них агрессивные тенденции, определяется роль когнитивных характеристик в формировании такого поведения. Понимание значения указанных факторов позволяет объективно оценивать, интерпретировать возникающие ситуации в качестве прогноза. Это требуется для более эффективной и своевременной организации работы со стороны представителей администрации исправительного учреждения. В процессе исследования установлено, что когнитивные механизмы самоопределения личности осужденных имеют действенное значение для выбора совладающего поведения через упреждающее построение образа потенциальной ситуации. В связи с этим восприятие конкретных возникших или перспективных далее обстоятельств может приводить как к подавлению, так и смягчению агрессивных тенденций.

***Ключевые слова:** исправительные учреждения, тюремная субкультура, самоопределение личности осужденных, когнитивные механизмы самоопределения, агрессивное поведение, агрессивность.*

Введение. В литературе упоминается множество видов (форм) самоопределения человека, в том числе в зависимости от окружающей среды и ситуации. Однако до сих пор весьма недостаточно исследований особенностей самоопределения относительно поведенческих форм направленной агрессивности. Кроме того, сама психологическая проблема агрессии в целом ряде вопросов её возникновения не в полной мере изучена. Применительно к осужденным агрессивное поведение в основном традиционно изучается в связке с такими категориями лиц, как преступники, совершившие насильственные преступления,

а также несовершеннолетние осужденные. Много неясного для понимания вопросов психологических механизмов вызывает специфика связей агрессивности с когнитивными, ценностно-нормативными, эмоциональными и мотивационными психологическими механизмами личности осужденных. При этом особого интереса заслуживает изучение роли когнитивных процессов в механизме формирования агрессивного поведения у осужденных. В качестве таких процессов актуально рассмотреть особенности принятия решений и выбора отношения к возникшей ситуации и социальной информации от среды пребывания в про-

цессе взаимодействия личности осужденного с ее социальным окружением. К настоящему времени показано, что соответствующие факторы способны оказывать сильное влияние на формирование и реализацию агрессивных актов [5, с. 21].

Постановка проблемы. На сегодняшний день одной из особенностей функционирования мест лишения свободы являются продолжающиеся трансформация и воздействие тюремной субкультуры, ее элементов, поведенческих правил и требований. По этой причине, что оправдано, основной акцент сконцентрирован на установлении теоретико-методологических основ психологических механизмов для последующего устранения последствий влияния данной субкультуры на лиц, отбывающих наказание. Изначально этот поиск обязан начинаться с выявления факторов психологического воздействия, позволяющих определить перспективы получения эффективности от результатов противодействия тюремной субкультуре. На данный период мы имеем подтверждение того, что проявляется малая продуктивность, а значит низкая эффективность разработки прикладных вопросов социально-психологических исследований, связанных с уменьшением влияния тюремной субкультуры на лиц, отбывающих наказание. По официальным открытым данным, общее количество действий лиц, дезорганизирующих работу исправительного учреждения (ч. 3 ст. 321 УК РФ), за период с 2009 по 2021 г. (в расчете на 1000 человек) увеличилось в 4,75 раза. Это указывает на динамичное изменение негативных проявлений тюремной

субкультуры, а также соответственно и востребованность поиска более эффективных мер противодействия ей, способов превентивной профилактики деструктивных форм поведения осужденных [13].

Цель настоящей статьи – выяснение роли когнитивных характеристик самоопределения личности осужденного в формировании и реализации агрессивных намерений в поведении, дезорганизирующих работу исправительного учреждения, и прояснение специфики их вклада в управление и контроль личностью своего агрессивного поведения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- субъектно-деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов и др.);

- научные труды отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих проблемы: *функционирования тюремной среды как особого вида социального взаимодействия* (Дж. Ирвин, Д. Кресси, И. В. Лысак, Ю. Ю. Черкасова, А. Н. Олейник и др.); *изучения агрессии в психологии* (З. Фрейд, Дж. Долард, Н. Миллер, А. Бандура, Д. Зилман, С. Н. Еникополов, Н. Д. Левитов, А. А. Реан, Т. Г. Румянцева и др.); *агрессивного поведения осужденных под влиянием среды мест заключения* (Ф. Г. Зимбардо, Ю. М. Антонян, А. М. Столяренко, Л. М. Балабанова и др.); *самоопределения личности* (А. Адлер, К. Левин, К. Роджерс, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, М. Р. Гинзбург, и др.);

– основные методологические положения о принципах организации психологических исследований и интерпретации их результатов (Т. В. Корнилова, А. В. Юревич, Т. А. Желагина и др.).

Методы исследования. Для решения задач, поставленных в исследовании, используется методический спектр, содержащий следующие группы.

Общенаучные методы, которые включают анализ, синтез, обобщение теоретических источников по проблеме исследования, интерпретация и систематизация результатов исследования.

Эмпирические методы: опросник Л. Г. Почебут; методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина, П. А. Ковалева; опросник склонности к агрессии Басса – Перри, ВРАQ-24 в адаптации С. Н. Ениколопового и Н. П. Цибульского; методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой; тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева; методика «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» Е. В. Битюцкой; авторский опросник.

Для статистической обработки данных используются: методы описательной статистики, корреляционный анализ.

Обзор научной литературы по проблеме. Самоопределение как единственный выбор человеком своих жизненных установок, направлений развития, целей, ценностей, нравственных норм является важным условием жизнедеятельности человека, определяющим качество его личностной зрелости.

Необходимость в самоопределении, его уровень и результат зависят от среды, социальной зрелости личности,

ее готовности и мотивации, от системы отношений, в которую включен человек [1; 11]. Установленная авторами значимость последнего фактора подчеркивает отсутствие свободы выбора для самоопределения субъекта при ситуациях конкретных отношений [15, с. 100].

Исследования показывают, что изучаемый феномен имеет сложный, динамичный процесс, происходит в течение всей жизни человека (субъекта) и содержит три базовых компонента: ценностно-смысловой, активно-деятельностный и временной [1, с. 83].

Основной фактор самоопределения для готовности к выбору жизненных стратегий – личностная способность самостоятельно формировать жизненные принципы, опираться на них в деятельности и поведении. На этой основе индивид, делая выбор, адекватно прогнозирует последствия собственного решения, определяет тем самым свое положение в системе общественных (межличностных) отношений в зависимости от выбранной позиции, соотнося с ней собственную социальную функцию, систему взглядов и представлений [6; 12].

Одна из основных функций самоопределения, важная для предмета нашего изучения, заключается в подготовке принятия человеком в данный период оптимального решения о себе и своем будущем. В этом контексте важнейшим механизмом самоопределения становится степень проблемности ситуации, возникающей в процессе осознаваемой активности личности под влиянием оценивания характеристик этой ситуации и внешней среды. С учетом происходящих трансформаций тюремной субкультуры, зависимости критериев ее

восприятия и оценки, изменений жизненных обстоятельств, связанных с адаптацией в среде пребывания, исследования этой направленности приобретают актуальность.

Индивид осуществляет анализ проблемной ситуации, альтернатив ее решения, делает личностный выбор, при котором требования внешней среды и возможные способы поведения соотносятся с его личностными смыслами и ценностями. При этом особую роль играет взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных компонентов, обеспечивающих ориентацию и взаимодействие индивида с окружающей реальностью.

По мнению Н. Л. Ивановой, наибольшую сложность представляет изучение когнитивных составляющих личностного самоопределения. При выборе альтернатив для решения проблемной ситуации индивид опирается на ряд необходимых для этого критериев. В качестве таковых выступают индивидуальные когнитивно-мотивационные конструкты личности, в которых выражается прошлый опыт, специфика прогнозирования событий и особенности субъективных требований к себе и окружающей реальности. Вместе с тем источником самоопределения, как правило, служит не только окружающая, но и более широко осознаваемая социальная реальность, где индивид обозначает свою роль, место в ситуациях, при которых старые представления оказываются неадекватными.

Результатом самоопределения становится не только новое качество или позиция субъекта, берется во внимание и соответствующий опыт работы над собой, своими решениями, развитие

понимания о том, что более целесообразно для конкретного человека [4, с. 96 – 98].

Самоопределение личности осужденного в местах лишения свободы имеет свои отличительные особенности, поскольку зачастую сопровождается кризисом самоидентичности и характеризуется наличием конфликтующих реальностей [1, с. 80].

В местах лишения свободы распространение неформальных норм субкультуры приводит к серьезным деформациям самосознания находящихся там лиц. Эти изменения затрагивают мотивационно-потребностную, смысловую и иные стороны их жизнедеятельности [10, с. 114]. Вступая во взаимодействие с определенной социальной средой, осужденный постепенно получает разнообразную информацию о ней, своем непосредственном окружении, условиях жизни и деятельности. Кроме того, он знакомится с моральными ценностями и установками людей, с которыми общается, требованиями к нему как члену той или иной социальной общности, системой деловых отношений, взаимоотношений в группе, социально-психологической позицией отдельных членов групп и их лидеров, определяет отношение к нему окружающих. Впоследствии осужденный соотносит социально-психологическую информацию о среде со своим предшествующим опытом, с имеющейся у него системой ценностных ориентаций и установок [9, с. 354].

Если осужденный характеризуется слабыми адаптационными возможностями, его сопровождает ощущение неопределенности, чувство опасности в связи с вынужденным контактом с людьми, поведение которых нельзя

предсказать, то в этом случае процесс самоопределения личности и ее идентификация со средой происходят в ситуации острого конфликта [8, с. 151].

Следует отметить, что человек, находящийся в исправительном учреждении, в качестве разрешения конфликтующих реальностей использует аффективно-агрессивные способы поведения. Как правило, подобный выбор поведения в большей степени свойственен невротизированному типу личности, у которого низкий уровень самосознания не позволяет выйти за пределы границ повседневной жизни, освободиться от собственных эгоцентрических установок [3, с. 75].

Учитывая указанные выше обстоятельства, агрессивные реакции, возникающие среди осужденных, имеют свою новую специфику, которая обусловливается следующими факторами отбывания наказания: ограничение ряда прав и свобод личности, затруднение в удовлетворении основных потребностей, относительная замкнутость жизненного пространства, однообразие и монотонность жизнедеятельности, строгая регламентация поведения, психологическая межличностная напряженность как необходимость выполнения назначенных требований. По этой причине особую актуальность для осужденного приобретает проблема приспособления к новым правилам и нормам общежития, новым условиям жизнедеятельности, а для администрации – профилактика этих состояний у осужденных [7, с. 113].

В качестве общих причин снижения результатов процесса адаптации к условиям пребывания в местах лишения свободы, по данным авторов, действуют следующие: непонимание

смысла и необходимости собственных правоограничений, которым человек подвергается, отсутствие осознания серьезности своего нового положения, игнорирование включения в деятельность для поиска путей, которые могли бы законным способом облегчить положение [2, с. 358].

Действительно, осужденный вынужден приспособливаться к тем условиям, в которых он находится, видоизменять свои привычные шаблоны поведения, стереотипы восприятия, установки. Тем не менее он не оставляет шансов изменить их, приспособить под себя, привести внешние обстоятельства в соответствие со своими представлениями, понятиями, взглядами [14, с. 84].

Попадая в жесткие условия исправительного учреждения, лица, отбывающие наказание, также стремятся к самоутверждению, отстаиванию или поднятию своего статуса в среде осужденных, который нередко достигается путем унижения других, применения насильственных методов. При таком поведении увеличивается вероятность повторного возникновения деструктивных поведенческих реакций, потенциальными участниками которых являются как отдельные личности, так и группы осужденных.

Самоопределение личности в местах лишения свободы находит свое отражение в поведении осужденного, которое основывается на его представлениях о выгоде или невыгоде определенных проступков, а также осознанном согласии применять нарушения режимных требований. Осужденный, особенно по мере увеличения времени нахождения в исправительном учреждении, склонен к оправданию всего

того, что считает выгодным. В связи с этим наиболее распространена в современной тюремной субкультуре установка считать наказание несправедливым, а свое преступление незначительным. Кроме того, осужденные вытесняют из своего сознания неприятные воспоминания, имеют склонность к фантазированию, что часто приводит к конфронтации с администрацией исправительного учреждения и «обществом среды» в целом [9, с. 371].

Таким образом, можно заключить, что учет роли и активности когнитивных компонентов самоопределения в изучении агрессивного поведения осужденных имеет особое значение. Правильное понимание феноменов их проявления позволяет объективно оценивать, интерпретировать для прогнозирования окружающие ситуации. Это требуется для более точного ответного

влияния со стороны представителей администрации исправительного учреждения. Осужденный благодаря своим когнитивным ресурсам производит рефлексию по поводу пережитых отрицательных эмоций, подбирает им объяснения, анализирует свои чувства, пытается контролировать аффективные реакции. Когнитивные формы продуктивных реакций впоследствии выражаются в мыслях, установках, поведении.

Результаты исследования, обсуждение. Исследование проводилось на базе исправительной колонии строгого режима региональной системы ФСИН. В исследовании приняли участие осужденные мужчины в возрасте от 18 до 65 лет.

Согласно полученным результатам показатели у осужденных по когнитивным характеристикам отличаются средними уровнями значений (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика когнитивных характеристик осужденных мужчин
(средний балл)

Название методики	Шкала	Уровень выраженности	Интерпретация
Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева	Принятие риска	14,8	Средняя степень выраженности
Методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой	Рассмотрение будущей деятельности	37,2	Средняя степень выраженности
Методика «Когнитивное оценивание трудных жизненных ситуаций» Е. В. Битюцкой	Неподконтрольность ситуации	2,8	Средняя степень выраженности
	Непонятность ситуации	2,5	Средняя степень выраженности
	Необходимость быстрого активного реагирования	3,3	Средняя степень выраженности
	Затруднения в принятии решения	2,8	Средняя степень выраженности
	Трудности прогнозирования ситуации	2,9	Средняя степень выраженности

Принятие риска осужденными позволяет воспринимать ими то или иное кризисное событие как явление, поддающееся разрешению за счет активной личной позиции, осознания своих способностей справиться с психологическим кризисом, извлечения позитивного и негативного опыта из различных жизненных обстоятельств. Обладая данным личностным качеством, заключенный в меньшей степени испытывает трудности в понимании ситуации ($r = -0,514$ при $p \leq 0,01$) и при выборе того или иного решения ($r = -0,438$ при $p \leq 0,01$).

Рассмотрение будущей деятельности, склонность обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем позволяют осужденным мужчинам минимизировать трудности, связанные с прогнозированием ситуации ($r = -0,386$ при $p \leq 0,01$). Таким категориям осужденных свойственно тщательно обдумывать свою деятельность, скрупулезно ее планировать и предсказывать допустимые последствия. Им проще предвидеть поведение другого, поставить себя на его место, понять, что думают о них самих.

С целью произведения когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций, отмеченных осужденными, был осуществлен их частотный анализ. Для заключенных характерны следующие ситуации, с которыми они сталкиваются в период отбывания наказания: депрессивное состояние (21,3 %), конфликт с другим(и) осужденным(и) (23,0 %), конфликт с персоналом исправительного учреждения (10,3 %), предательство тех людей, которым ранее было проявлено доверие (10,3 %), сложности в общении

с родственниками (18,8 %), разрыв семейных отношений (8,5 %), риск утраты собственности, движимого и недвижимого имущества, находящегося за пределами исправительного учреждения (4,3 %), подавленное состояние из-за недостаточной отзывчивости или искренности со стороны персонала исправительного учреждения (3,6 %).

В результате проведенного анализа были обнаружены значимые корреляционные связи между параметром, отражающим непонимание ситуации, и иными параметрами, определяющими когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации: неподконтрольность ситуации ($r = 0,383$ при $p \leq 0,01$), затруднения в принятии решения ($r = 0,514$ при $p \leq 0,01$), трудности прогнозирования ситуации ($r = 0,404$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, свойство осужденных мужчин, характеризующееся отсутствием у них способности к восприятию и осознанию ситуации, а также нехваткой сформированных на должном уровне конструктивных копинг-стратегий, может выступать в качестве главной детерминанты, влияющей на преодоление сложно разрешимой ситуации.

Когнитивные факторы оказывают существенное влияние на агрессивные тенденции осужденных. Характер реакции заключенного на фрустрирующие, конфликтные ситуации в значительной степени зависит от совершаемых им атрибуций, специфики восприятия.

Анализ данных, полученных в ходе расчета корреляций, показывает наличие связей отдельных когнитивных характеристик с некоторыми параметрами агрессивности и формами ее проявления (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа агрессивности, форм ее проявления
и когнитивных параметров у осужденных мужчин

Параметр агрессивности, форма ее проявления	Когнитивный параметр				
	Принятие риска	Непонят- ность ситуации	Необходи- мость быстрого активного реагирования	Затруднения в принятии решения	Трудности прогнози- рования ситуации
Когнитивный компонент агрессии (враждебность)	– 0,486**	0,378**	– 0,003	0,257	0,222
Проявление грубости	– 0,233	0,394**	0,045	0,293*	0,157
Высказывание угрозы	– 0,182	0,393**	– 0,043	0,445**	0,194
Использование злых шуток	– 0,076	0,402**	– 0,034	0,495**	0,216
Желание противостоять другим людям ввиду неприязненного к ним отношения	– 0,079	0,350*	0,047	0,294*	0,327*
Причинение физиче- ского вреда другому человеку или группе людей	– 0,206	0,358*	– 0,214	0,330*	0,233
Причинение матери- ального вреда (повре- ждение имущества, иных материальных благ) другому человеку или группе людей	0,009	0,171	– 0,329*	0,232	0,007
Отказ разговаривать с человеком, отвечать на его вопросы	– 0,139	0,317*	– 0,514	0,344*	0,164
Отказ давать опреде- ленные словесные пояснения или объяснения	0,076	0,249	– 0,114	0,302*	0,188
Сговор с иными лицами с целью нанесения физического вреда другому чело- веку или группе людей	– 0,183	0,342*	– 0,318*	0,249	0,036
Сидячая демонстрация	– 0,009	0,184	– 0,338*	0,255	0,163
Отказ от приема пищи и лекарственных пре- паратов, от предостав- ляемой работы и учебы	– 0,244	0,194	– 0,321*	0,279	– 0,034

Примечания: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя);

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Исследование показало, что конструктивное принятие риска осужденными мужчинами позволяет за счет когнитивного компонента снижать вероятность возникновения их ответной враждебности как формы агрессии; непонимание ситуации и затруднения в принятии решения о формах ответных действий способны в большей степени провоцировать агрессивные реакции других осужденных; недостаточно сформированное умение быстро реагировать на возникающие трудности, прерывая их дальнейшее развитие, может увеличивать риск причинения как физического, так и материального вреда другому человеку или группе людей; трудности прогнозирования ситуации способствуют усилению желания противостоять другим людям ввиду неприязненного к ним отношения.

Таким образом, когнитивные механизмы самоопределения личности осужденного в современной субкультуре мест заключения имеют тенденцию повышения своей роли и значимости в ситуациях возникновения и проявления агрессии. Они же играют существенную роль в возможном совладающем поведении осужденного через упреждающее построение образа потенциальной ситуации. В связи с этим

восприятие конкретных возникших или перспективных далее обстоятельств может приводить как к подавлению, так и смягчению агрессивных тенденций. В этом отношении заключенный может проявлять «надситуативное» мышление, позволяющее выходить за пределы сложившихся представлений, активно преобразовывать их в соответствии с поставленными целями. А в случаях проявления когнитивного диссонанса, наоборот, терять способность к адекватному и правильному оцениванию ситуации, противоречащей его представлениям, сложившемуся опыту, взглядам. В рабочем порядке мы называли это «феномен неожиданнейшей ситуации». Однако даже её планирование как условно возможную в свою очередь порождает эмоциональную напряженность, усиливает тревожность, способствует стремлению к выходу из возникшего состояния путем агрессии, ведет к утрате подконтрольности поведения. Это указывает на действие многочисленных внутренних психологических связей в рамках целостности психики человека. Впоследствии интерпретация полученных результатов может применяться для профилактики нарушений внутреннего регламента исправительных учреждений.

Литература

1. Антонова Н. В., Белоусова В. В. Самоопределение как механизм развития идентичности // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 79 – 92.
2. Гумирова Г. Ф. Актуальность развития психологической службы в местах лишения свободы // Вестник Чувашского университета. 2006. № 4. С. 358 – 361.
3. Зеер Ф. Э. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях // Образование и наука. 2010. № 7 (75). С. 75 – 81.
4. Иванова Н. Л. О модели самоопределения личности в социальной и профессиональной среде // Ярославский психологический вестник. 2009. № 25. С. 95 – 101.

5. Краснов В. В. Когнитивная сложность как фактор саморегуляции агрессивного поведения : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2018. 318 с.
6. Маркова Е. В. Сущность понятия «самоопределение». Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 23. С. 166 – 169.
7. Насреддинова К. А., Минсафина С. Н. Особенности профилактики некоторых социальных отклонений среди осужденных в пенитенциарных учреждениях // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 13. С. 112 – 116.
8. Основы пенитенциарной психологии : учеб. для общеобразоват. учреждений М-ва юстиции Рос. Федерации / А. И. Ушатиков, Б. Б. Казак ; М-во юстиции Рос. Федерации ; Акад. права и управления. Рязань : Акад. права и управления Минюста России, 2001. 536 с.
9. Пенитенциарная психология : учеб. для образоват. учреждений М-ва юстиции Российской Федерации / Ю. А. Дмитриев, Б. Б. Казак. Ростов н/Д. : Феникс, 2007. 681 с.
10. Рудаков А. М. Самосознание личности и право на самоопределение осужденных: уголовно-правовой аспект // Пенитенциарная система России в современных условиях развития общества: от парадигмы наказания к исправлению и ресоциализации : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. Вологда, 2022. С. 113 – 119.
11. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Концепции личностного самоопределения в отечественной психологии // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Т. 3. № 4. С. 38 – 44.
12. Финогенова О. Н. Кризис как механизм самоопределения // Психология в системе социально-производственных отношений : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2020. С. 82 – 85.
13. Характеристика лиц, содержащихся в исправительных колониях для взрослых. URL: <https://fsin.gov.ru> (дата обращения: 21.03.2023).
14. Шиханцев Г. Г. Юридическая психология : учеб. для вузов. М. : Зерцало-М, 2006. 272 с.
15. Macioce Fabio. 2012. What can we do? A philosophical analysis of individual self-determination. Eidos: Revista de la Universidad Del Norte 16: 100 – 129 (2012).

References

1. Antonova N. V., Belousova V. V. Samoopredelenie kak mexanizm razvitiya identichnosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholoxova. Pedagogika i psixologiya. 2011. № 2. S. 79 – 92.
2. Gumirova G. F. Aktual`nost` razvitiya psixologicheskoy sluzhby` v mestax lisheniya svobody` // Vestnik Chuvashskogo universiteta. 2006. № 4. S. 358 – 361.
3. Zeer F. E`. Samoopredelenie cheloveka v sovremenny`x konfliktuyushhix real`nostyax // Obrazovanie i nauka. 2010. № 7 (75). S. 75 – 81.
4. Ivanova N. L. O modeli samoopredeleniya lichnosti v social`noj i professional`noj srede // Yaroslavskij psixologicheskij vestnik. 2009. № 25. S. 95 – 101.
5. Krasnov V. V. Kognitivnaya slozhnost` kak faktor samoregulyacii agressivnogo povedeniya : dis. ... kand. psixol. nauk. SPb., 2018. 318 s.

6. Markova E. V. Sushhnost' ponyatiya «samoopredelenie». Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy` prakticheskogo primeneniya. 2011. № 23. S. 166 – 169.
7. Nasreddinova K. A., Minsafina S. N. Osobennosti profilaktiki nekotoryx social'nyx otklonenij sredi osuzhdennyx v penitenciarnyx uchrezhdeniyax // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 13. S. 112 – 116.
8. Osnovy` penitenciarnoj psixologii : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij M-va yusticii Ros. Federacii / A. I. Ushatkov, B. B. Kazak ; M-vo yusticii Ros. Federacii ; Akad. prava i upravleniya. Ryazan` : Akad. prava i upravleniya Minyusta Rossii, 2001. 536 s.
9. Penitenciarnaya psixologiya : ucheb. dlya obrazovat. uchrezhdenij M-va yusticii Rossijskoj Federacii / Yu. A. Dmitriev, B. B. Kazak. Rostov n/D. : Feniks, 2007. 681 s.
10. Rudakov A. M. Samosoznanie lichnosti i pravo na samoopredelenie osuzhdennyx: ugolovno-pravovoj aspekt // Penitenciarnaya sistema Rossii v sovremennyx usloviyax razvitiya obshhestva: ot paradigmy` nakazaniya k ispravleniyu i resocializacii : sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 3 ch. Vologda, 2022. S. 113 – 119.
11. Selivanova Yu. V., Konovalova M. D., Shhetinina E. B. koncepcii lichnostnogo samoopredeleniya v otechestvennoj psixologii // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. T. 3. № 4. S. 38 – 44.
12. Finogenova O. N. Krizis kak mexanizm samoopredeleniya // Psixologiya v sisteme social'no-proizvodstvennyx otnoshenij : sb. materialov III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk, 2020. S. 82 – 85.
13. Xarakteristika licz, soderzhashhixsya v ispravitel'nyx koloniyax dlya vzroslyx. URL: <https://fsin.gov.ru> (data obrashheniya: 21.03.2023).
14. Shixancev G. G. Yuridicheskaya psixologiya : ucheb. dlya vuzov. M. : Zerczalo-M, 2006. 272 c.
15. Macioce Fabio. 2012. What can we do? A philosophical analysis of individual self-determination. Eidos: Revista de la Universidad Del Norte 16: 100 – 129 (2012).

V. I. Nazarov, N. V. Lopatina

THE ROLE OF COGNITIVE CHARACTERISTICS OF CONVICTS IN SELF-DETERMINATION AND FORMATION OF MANIFESTATIONS OF THEIR AGGRESSIVENESS

The article deals with the problem of self-determination of the personality of convicts in places of deprivation of liberty. The analysis is carried out on the subject of situations provoking aggressive tendencies on the part of their behavior, the role of cognitive characteristics in the formation of such behavior is determined. Understanding the significance of these factors allows you to objectively assess and interpret emerging situations as a forecast. This is required for more efficient and timely organization of work by representatives of the correctional institution administration. In the course of the study, it was found that the cognitive mechanisms of self-determination of the convicts' personality are of effective importance for choosing coping behavior through the proactive construction of an image of a potential situation. In this regard, the perception of specific circumstances that have arisen or are promising further can lead to both suppression and mitigation of aggressive tendencies.

Key words: *correctional institutions, prison subculture, self-determination of the personality of convicts, cognitive mechanisms of self-determination, aggressive behavior, aggressiveness.*

ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ В СТРУКТУРЕ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приводится краткий анализ понятий, сопоставляемых с феноменом отношения человека к себе. Рассматривается методология отношения человека к себе на трёх уровнях развития и проявления отношения человека к жизнедеятельности: индивидуном, личностном и субъектном. Показано, что первый уровень развития отношения к себе – индивидуальный – формируется и протекает по эмоциональному, эмоционально-волевому пути, второй – личностный – по интеллектуально-волевому направлению и третий – субъектный – по коммуникативно-волевому пути. Приведены определения данного феномена на выделенных уровнях, а также черты, качества/черты, характерные для выделенных уровней. Обсуждается диагностический инструментарий феномена отношения человека к себе.

***Ключевые слова:** отношение к себе, жизнедеятельность, человек, Я-отношение, методология, эмоции, развитие.*

Введение

Отношение, по высказыванию В. Н. Мясищева, представляет внутреннюю сторону связи человека с действительностью, содержательно характеризующую личность активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективной действительности [8].

В содержании данного положения В. Н. Мясищева об отношении человека к действительности не затронута одна из важных проблем психологии, связанная с отношением человека к себе.

Содержательно-динамические характеристики отношения человека к себе непосредственно входят в структуру и содержание отношения человека

к жизнедеятельности как триединства отношения к себе, деятельности, другим людям [3; 4; 5].

Системно-структурная организация отношения человека к жизнедеятельности отчётливо проявляется на трёх уровнях развития: индивидуном, личностном и субъектном, протекающим соответственно по эмоциональному, интеллектуально-волевому и коммуникативно-волевому направлениям (пути).

На всех обозначенных уровнях отношения человека к жизнедеятельности отношение к себе имеет своё содержание и проявление. Отметим, что сензитивным периодом по становлению отношения к себе является первый этап психического развития, затрагивающий временной отрезок от рождения до

6 – 7 лет. На этом же этапе психического развития ребёнка закладываются основы отношения к деятельности, другим людям. На последующих этапах психического развития человека отношение к себе обогащается опосредованно-непосредственным содержанием.

Отношение человека к себе как методологическая проблема

В настоящее время отсутствует единое определение, а следовательно, и понимание феномена «отношение человека к себе». Данное понятие, как правило, соотносится с такими феноменами, как Я-концепция, самооценка, самосознание, саморегуляция, самоотношение.

И. И. Чеснокова определяет самоотношение как мотив саморегуляции поведения личности в объективной действительности [10]. А. М. Колышко включает этот психологический феномен в структуру самосознания, личности и саморегуляции [6, с. 37].

Имеется суждение о том, что самосознание, самооценка и самоотношение – разные аспекты одного явления, последнее из которых выступает производным от совокупности отдельных самооценок [7].

В. В. Столин считает, что отношение к себе есть динамическая иерархическая система, представляющая собой интегральную характеристику, несводимую к частным самооценкам [9, с. 104].

Из приведённого краткого перечня работ, рассматривающих методологию отношения человека к себе, следует, что наблюдается полемичность мнений, что феномен «отношение к себе» трактуется неоднозначно и содержание не раскрывается.

Отношение человека к себе, входя в структуру отношения человека к жизнедеятельности, имеет специфическое содержание и внутреннее проявление на индивидуальном – эмоциональном, эмоционально-волевом (от рождения до шести-семи лет), личностном – интеллектуально-волевом (6 – 7 – 21 – 22 года) и субъектном – коммуникативно-волевым (21 – 22 – 60 – 65 лет) уровнях.

Развитие и воспитание отношения к себе, деятельности, другим людям на индивидуальном уровне (этапе) психического развития проходит по эмоциональному и эмоционально-волевому направлению, на личностном – по интеллектуально-волевому пути и на субъектном – по коммуникативно-волевому направлению.

Доминирующую позицию в триединстве отношения человека к жизнедеятельности – к себе, деятельности, другим людям – на индивидуальном уровне (этапе) занимает отношение к себе, на личностном – отношение к деятельности, на субъектном – отношение к другим людям. Психологический компонент, занимая доминирующую позицию на определённом этапе развития человека и его отношения к жизнедеятельности, оказывает также влияние на развитие двух других компонентов. Можно говорить о том, что это взаимосвязанное обогащение развития человека и его отношений, от которого зависит качество жизнедеятельности человека.

Эмоциональный путь развития отношения человека к себе

Эмоциональный путь развития и воспитания отношений (от рождения до шести-семи лет) характеризуется ярко

выраженными переживаниями малышом эмоций радости (удовлетворённости), страха и гнева. Переживание этих эмоций в жизнедеятельности ребёнка оказывает существенное влияние на развитие его речемыслительной деятельности, закладывает основы деятельностино-волевых и коммуникативных черт. Эмоциональный путь – это путь развития непосредственно-индивидуального отношения – Я-отношение/индивид – к жизнедеятельности, где формируются и проявляются индивидуальные черты ребёнка: исполнительность, аккуратность, трудолюбие, самостоятельность, дисциплинированность, общительность, познавательный интерес. Названные черты формируются и воспитываются при непосредственном участии взрослых, выступающих для ребёнка как непосредственный образец. В дальнейшем эти образцы поведения взрослых интериоризируются в психической деятельности малыша, приобретая статус качества, качества/черты.

Отношение к себе ребёнка раннего и дошкольного возраста – это индивидуально-социальная непосредственная связь/отношение со значимыми для его жизни и развития людьми, с миром предметов и природы, осуществляемая по эмоциональному, эмоционально-волевому пути в форме переживаний эмоций радости, страха и гнева и формирующая индивидуальные черты как Я-отношение/индивид.

Ребёнка никто не научит ходить, если он сам не захочет, не проявит волевых усилий. Это начало становления самостоятельности как целенаправленного волевого усилия, переживаемого в форме эмоций радости (удовлетворённости от

достигнутого). Вот эту удовлетворённость от достигнутого ребёнком (радость) следует фиксировать, поощрять, чтобы он с раннего детства приучался к преодолению трудностей в жизни. Жизнь человека можно трактовать как постоянное преодоление трудностей в жизнедеятельности. Однако следует заметить, что сами родители «убивают» ростки самостоятельности ребёнка, выполняя за него определённые действия, облегчая тем самым процесс его существования, к которому он быстро привыкает.

Радость – это опредмеченное переживание, предметом которого является удовлетворённость от выполняемого и выполненного действия. Переживание радости может проявляться в форме восторженности, удивления, счастья и тому подобного от взаимодействия с миром природы, вещей, людей. Она (радость) реализует потребность ребёнка «быть на виду», формирует в нём позитивную телесно-духовную активность.

Однако отметим, что телесно-духовная активность, связанная с удовлетворением потребности «быть на виду», должна находиться под контролем взрослых и в первую очередь родителей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Переживание ребёнком эмоций радости в данном случае заглушает когнитивную составляющую психики, что приводит к рассеянности внимания, непониманию информации, обращённой к нему, отражённой в сознании взрослых как непослушание. Итогом чрезмерно выраженной радости-активности ребёнка является, как правило, или боль от случившегося, или боль от

наказания. В том и другом случае – плач, слёзы, которые уравнивают состояние ребёнка, приводя к переживанию новой радости от взаимодействия с миром природы, вещей, людей.

Гармоничное развитие ребёнка обеспечивается тогда, когда он (если говорить о стопроцентной шкале переживаний) на две трети стопроцентной шкалы (67 %) переживает эмоции радости, характеризующие удовлетворённость от выполняемых действий, от жизнедеятельности с детскими потребностями. Дефицит эмоциональных переживаний (33 %) ребёнка соотносится с переживаниями, возникающими по поводу ограничений активности малыша, пространства и времени «быть на виду». Ограничения, как правило, произносимые со стороны родителей, воспитателей ДОО звучат требовательно, с нотками последующего наказания, в отдельных случаях и наказания, что способствует формированию эмоций страха и гнева.

Страх – это опредмеченное переживание, предметом которого является ожидание наказания от выполняемого действия, быть наказанным. Предметом же гнева ребёнка является несоответствие ожидаемого результата и полученного результата действия, а также болезненная реакция на наказание. Эмоции страха и гнева имеют отсроченное проявление: по мере взросления они могут проявиться в форме пассивности, неуверенности или агрессивности, выраженной требовательности и тому подобных действий.

Положительный момент ограничений в проявлении чрезмерной активности ребёнка – формирование исполнительности, послушания. Исполнитель-

ность ребёнка, связанная с послушанием, направлена в тот же момент на становление понимания. Отметим, что процесс понимания требований родителей у детей раннего и дошкольного возраста разный. В связи с этим самим родителям в данном случае следует проявлять эмоционально-волевую поддержку, терпение. Эмоционально-волевая несдержанность родителей отражается в психике ребёнка в форме эмоциональных переживаний страха или гнева. Дети копируют родительские, детско-родительские и детские взаимоотношения. «Посеянные» формы реакций на действительность в детские годы подлежат коррекции в дальнейшей его жизни с большими трудностями.

Переживание радости от познания нового, движений, бега и подобных действий должно составлять основу жизни ребёнка, определяющую Я-отношение/индивид. Однако прожить первый семилетний период жизни в радости без строгого воздействия взрослых на психосоматику ребёнка, ограничивающего его активность, как правило, невозможно.

Родителям, воспитателям ДОО следует помнить, что преобладание эмоций страха или гнева, страха и гнева, гнева и страха в жизнедеятельности ребёнка способствует замедлению его эмоционально-интеллектуального и волевого развития.

Оптимальная требовательность родителей (33 %), воспитателей ДОО, предъявляемая к жизнедеятельности ребёнка с тактом и любовью, позволит ему находиться в единении с собой, природой, окружающими людьми и в целом переживать удовлетворённость в

разнообразных процессах своей жизнедеятельности.

Детская исполнительность, самостоятельность выступают исходными индивидуальными чертами по становлению трудолюбия, аккуратности, организованности, дисциплинированности, самоконтроля. Названные поведенческие черты характеризуют собой уровень сформированности отношения к себе на этапе раннего и дошкольного возраста, определяют эмоциональное, интеллектуальное и волевое развитие ребёнка. Отметим ещё раз, что в целом развитие ребёнка осуществляется по эмоциональному, эмоционально-волевому направлению и характеризуется как Я-отношение/индивид, в котором должны доминировать эмоции удовлетворённости от достигнутого (радость). Эмоционально-насыщенные, позитивные детско-родительские отношения создают благоприятные нравственно-физические условия для развития ребёнка. Важное значение в становлении названных индивидуальных черт ребёнка имеет соблюдение им режима дня и жизнедеятельности как семейного закона.

Непосредственно-индивидуальные черты (Я-отношение/индивид) к жизнедеятельности обеспечивают ему (ребёнку) эмоционально-положительное отношение к учебной деятельности и успешность обучения на новом возрастном этапе жизнедеятельности.

Интеллектуально-волевое направление развития отношения человека к себе

Новый возрастной этап жизнедеятельности, затрагивающий период обучения в школе и вузе (колледже) (с 6 –

7 до 21 – 22 лет), проходит по интеллектуально-волевому направлению. Этот четырнадцатилетний путь связан с формированием и проявлением опосредованно-непосредственных качеств/черт личности учащегося, определяющих его отношение к деятельности, другим людям, себе: ответственности, самостоятельности, инициативности, познавательной активности, коммуникативности и других, а также свойств личности: мотивации и самооценки [4; 5]. От уровня развития качеств/черт личности и её свойств, определяемого нами как Я-отношение/личность к отношению, будут зависеть продуктивность деятельности, взаимоотношений с людьми и отношение к себе. Интеллектуально-волевой этап развития человека (от 6 – 7 до 21 – 22 лет) – это личностный уровень формирования отношений.

Интеллектуально-волевое направление развития отношений – это путь, связанный с преодолением учебных трудностей. Учебную деятельность можно трактовать как труд учащегося, направленный на преодоление учебных трудностей. Успехи учащегося в учебной деятельности напрямую зависят от способности его преодолевать учебные трудности. На способность преодолевать учебные трудности оказывают влияние сформированные в дошкольном детстве черты, которые в условиях учебной деятельности трансформируются в ответственность, инициативность, познавательную активность, приобретая опосредованно-непосредственную окраску, а также формирующиеся в процессе учебной деятельности свойства личности: мотивацию и самооценку.

Ответственность первоклассника – это быть учеником, соучастником образовательного процесса: подчиняться школьным правилам, организовать себя на выполнение текущих учебных действий, преодоление трудностей, усваивать услышанное, прочитанное; отвечать на вопросы, активно включаться в диалог посредством вопросов-ответов. Это и есть психологические элементы умения учиться, которые важно сформировать у ребёнка-первоклассника, характеризующие собой внутреннюю связь/отношение со структурой учебной деятельности, отражённой в сознании учащегося в виде внутренних характеристик «хочу», «могу», и «надо» для меня, учителя и родителей.

Говоря об ответственности учащихся в целом, важно подчеркнуть, что это личностное образование, непосредственно связанное с трудолюбием, дисциплинированностью и организованностью, характеризующее собой внутреннюю связь/отношение со структурой и содержанием учебной деятельности, отражённой в сознании учащихся в виде внутренних характеристик «хочу», «могу» и «надо» для меня и общества. Ответственность – это и есть ответ учащегося за подготовку и результат деятельности перед собой и другими, в школьной практике – перед учителем, школой и родителями.

Отношение к учебной деятельности на личностном этапе развития человека можно определить как содержательно-динамическую характеристику личности (Я-отношение/личность), интегрирующую в себе специфику проявлений качеств/черт интеллекта, воли, эмоций, отражающих своеобразие самооценки

и мотивации, влияющих на продуктивность деятельности, отношение к другим людям, специфику поведения.

Учебная деятельность, наполняясь оценками, сравнениями, переживаниями успеха и неудач, оказывает существенное влияние на отношение к себе.

Отношение учащихся к себе на личностном уровне рассматривается нами как развивающаяся содержательная характеристика самооценки, определяющая проявление содержательно-динамических качеств/черт интеллектуально-волевой, мотивационно-организационной, эмоционально-волевой, коммуникативной направленности.

Уровень развития самооценки, а также мотивационно-организационных (ответственность, трудолюбие и др.), интеллектуально-волевых (самостоятельность, инициативность, познавательная активность), эмоционально-волевых (уверенность, настойчивость черт), становится тем личностно-объективным показателем, который определяет меру включённости личности в учебно-познавательную деятельность, качество нравственного развития, форму и содержание поведения [2].

Содержательно-динамические характеристики отношения учащегося к себе находятся под непосредственным влиянием учителей, родителей. Высокие требования учебной деятельности к личности учащегося приводят к тому, что учебные задания, особенно в начальной школе, учащиеся выполняют совместно с родителями или репетиторами. Ребёнок в одиночку в большинстве случаев (80 – 85 %) не может справиться с учебными трудностями.

Такая форма работы приводит к снижению трудолюбия, самостоятельности, инициативности учащегося. Отметки, можно считать, выставляются не учащемуся, а родителям и ребёнку. Совместное выполнение домашних заданий приводит порой к проявлениям со стороны взрослых элементов нетактичности, порицания, что отрицательно действует на развивающуюся самооценку. На снижение самооценки учащегося действуют также порицания со стороны учителей. В данном случае не приходится говорить о том, что в процессе учебной деятельности действия контроля переходят в самоконтроль, действия оценки – в адекватную самооценку.

Сформированные в дошкольном возрасте трудолюбие и самостоятельность по выполнению обязательных поручений, заданий в таких условиях разрушаются, не становятся той внутренней опорой учащегося, которая позволяет ему самостоятельно выполнять задания программного школьного обучения, выходить за рамки программных заданий, проявляя познавательную активность, инициативность. Инициативность в процессе учебной деятельности следует понимать как проявление самостоятельности и творчества учащегося в учебной деятельности, в преодолении учебных трудностей.

Следует указать ещё на одну личностную составляющую отношения учащихся к себе, которая в психологических публикациях упускается. Это физическая составляющая. В современных социально-экономических условиях обращается повышенное внимание

на интеллектуально-волевое развитие при сниженном внимании к физическому развитию. Отметим, что вышеназванные качества/черты личности учащегося быстрее и эффективнее формируются в условиях целенаправленной физкультурно-спортивной деятельности. По высказываниям преподавателей вузов Владимирской области, физическое развитие у 75 – 80 % учащейся молодёжи не соответствует нормативным требованиям. Физическая составляющая отношения к себе их, как правило, не интересует. Студенты молоды и эмоционально энергичны. Дисциплину «физическое воспитание» они считают за второстепенную дисциплину, которую можно пропускать, приносить освобождения от занятий. Преподаватели отмечают, что сдать нормативные требования по данной дисциплине и получить «зачёт» могут около 20 % учащихся. Отношение к себе желательно диагностировать как на личностном (умственном), так и на физическом уровнях. Физическая составляющая отношения к себе оказывает благоприятное влияние на интеллектуально-личностное развитие учащейся молодёжи.

Коммуникативно-волевое направление развития отношения человека к себе

После получения диплома об образовании начинается наиболее длительный этап жизнедеятельности человека, протекающий по коммуникативно-волевому пути (21 – 22 – 60 – 65 лет). Именно на этом пути реализуются и совершенствуются качества/черты и свойства личности, сформированные ранее и обеспечивающие позитивное

коммуникативное взаимодействие, коммуникативную совместимость, итогом является продуктивность деятельности, позитивное отношение к другим людям, себе. Коммуникативно-волевой путь – это путь становления и проявления Я-отношения/субъект, где человек, по высказыванию А. В. Брушлинского, находится на высшем уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т. д. [1, с. 547].

Я-отношение/субъект – это внутренняя содержательная индивидуально-личностно-субъектная характеристика человека, обеспечивающая ему позитивное профессиональное взаимодействие с другими людьми, высокий уровень достижений в деятельности, саморегуляцию своего поведения и деятельности. Ведущим качеством/чертой человека как Я-отношение/субъект является ответственность. Ответственность на данном этапе выступает как личностно-социальное образование, в котором внутренняя связь/отношение к деятельности обогащается социальной значимостью, где личностная составляющая «хочу», «могу», и «надо» отражает побуждение не только для меня-индивида, а в значительной степени для других, для непосредственной общественно значимой деятельности. Связь/отношение в этом случае носит черты долженствования.

На субъектном уровне развития отношения человека к жизнедеятельности отношение к себе, сохраняя индивидуальную и личностную форму и содержание отношения, реализуется как содержательно-динамическая характеристика самосознания. Самосознание в

данном случае понимается нами как отношение сознания в себе, то есть ношение того содержания, которое было сформировано на индивидуальном и личностном уровнях развития человека. Отношение к себе не отождествляется с самосознанием, а характеризуется как содержательно-динамическая характеристика качеств/черт, свойств субъекта жизнедеятельности, оказывающая влияние на отношение к деятельности, другим людям.

Повторим, что сочетание свойств и качеств/черт определяет не только отношение человека к себе, но также отношение к многоплановым видам деятельности, другим людям, социальной действительности в целом.

На коммуникативно-волевом направлении развития отношения человека к себе следует также уделять особое внимание на физическую составляющую отношения к себе, которая всецело зависит от самоорганизации своего пространства и времени, от самоконтроля отношения к жизнедеятельности.

Заключение

Отношение человека к себе, являясь индивидуально-личностно-субъектным образованием, следует изучать и формировать на трёх уровнях его проявления: индивидуально-эмоциональном, личностном – интеллектуально-волевым и субъектном – коммуникативно-волевым.

Если на индивидуально-эмоциональном уровне отношение к себе формируется и непосредственно проявляется, то на последующих уровнях оно имеет опосредованно-непосредственную форму

и содержательно-динамическое проявление. Диагностическим инструментарием проявления отношения человека к себе на индивидуальном этапе может выступать анализ эмоциональных переживаний радости, страха и гнева, на личностном – самооценки, качеств/черт, на субъектном – самосознания, качеств/черт. Желательно, чтобы на личностном и субъектном уровнях развития и проявления отношения человека к себе обращалось особое внимание на физическую составляющую данного феномена. Это объясняется тем, что человек, активно включённый

в сферу учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, порой оставляет без внимания индивидуальные формы проявления отношения к себе, погружаясь в реализацию целей жизнедеятельности. Итогом выступают снижение уровня здоровья, а следовательно, и утрата дееспособности.

Методология отношения человека к себе, соотносясь с древним изречением «познай самого себя», является необходимым требованием в любой деятельности и тем более в деятельности педагога-психолога.

Литература

1. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. М. : Институт психологии РАН, 2006. 623 с.
2. Зобков А. В. Системно-структурная организация саморегуляции субъектом учебной деятельности // Системная психология и социология. 2017. № 3 (23). С. 12 – 23.
3. Зобков В. А. Структурно-содержательные компетенции отношения человека к деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 2 (23). С. 88 – 92.
4. Зобков В. А. Генезис отношения человека к себе. Владимир : Калейдоскоп, 2018. 172 с.
5. Зобков В. А. Системно-структурный подход в воспитании позитивного отношения детей и учащейся молодёжи к жизнедеятельности // Вестник Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2021. № 47 (66). С. 124 – 135.
6. Колышко А. М. Психология самоотношения : учеб. пособие. Гродно : Изд-во ГрГУ, 2004. 102 с. ; Кон И. С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 3. С. 25 – 38.
7. Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособие для пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1979. 175 с.
8. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : ЛГУ, 1960. 426 с.
9. Столин В. В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 3. С. 104 – 116.
10. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 144 с.

References

1. Brushlinskij A. V. Izbranny'e psixologicheskie trudy'. M. : Institut psixologii RAN, 2006. 623 s.
2. Zobkov A. V. Sistemno-strukturnaya organizaciya samoregulyacii sub`ektom uchebnoj deyatel'nosti // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2017. № 3 (23). S. 12 – 23.
3. Zobkov V. A. Strukturno-soderzhatel'ny'e kompetencii otnosheniya cheloveka k deyatel'nosti // Aktual'ny'e problemy' psixologicheskogo znaniya. 2012. № 2 (23). S. 88 – 92.
4. Zobkov V. A. Genezis otnosheniya cheloveka k sebe. Vladimir : Kalejdoskop, 2018. 172 s.
5. Zobkov V. A. Sistemno-strukturny'j podxod v vospitanii pozitivnogo otnosheniya detej i uchashhejsya molodyozhi k zhiznedeyatel'nosti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. G. i N. G. Stoletovy'x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2021. № 47 (66). S. 124 – 135.
6. Koly'shko A. M. Psixologiya samootnosheniya : ucheb. posobie. Grodno : Izd-vo GrGU, 2004. 102 s. ; Kon I. S. Kategoriya «Ya» v psixologii // Psixologicheskij zhurnal. 1981. T. 2. № 3. S. 25 – 38.
7. Kon I. S. Psixologiya yunosheskogo vozrasta: problemy' formirovaniya lichnosti : ucheb. posobie dlya ped. in-tov. M. : Prosveshchenie, 1979. 175 s.
8. Myasishhev V. N. Lichnost' i nevrozy'. L. : LGU, 1960. 426 s.
9. Stolin V. V. Issledovanie e'mocional'no-cennostnogo otnosheniya k sebe s pomoshh'yu metodiki upravlyaemoj proekcii // Psixologicheskij zhurnal. 1981. T. 2. № 3. S. 104 – 116.
10. Chesnokova I. I. Problema samosoznaniya v psixologii. M. : Nauka, 1977. 144 s.

V. A. Zobkov

ATTITUDE TO ONESELF IN THE STRUCTURE OF A PERSON'S ATTITUDE TO LIFE

Annotation. A brief analysis of the concepts correlated with the phenomenon of a person's attitude to himself is given. The methodology of a person's attitude to himself is considered at three levels of development and manifestation of a person's attitude to life: individual, personal and subjective. It is shown that the first level of self – attitude development – individual – is formed and proceeds along the emotional, emotional – volitional path, the second – personal – along the intellectual – volitional direction and the third – subjective – along the communicative-volitional path. Definitions of this phenomenon at the selected levels are given, as well as features, qualities/traits characteristic of the selected levels. The diagnostic tools of the phenomenon of a person's attitude to himself are discussed.

Key words: *self-attitude, vital activity, person, I-attitude, methodology, emotions, development.*

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам. С опорой на структуру коммуникативной деятельности менеджера по продажам разработана карта оценки уровня социально-коммуникативной компетентности менеджера. Эмпирически обоснована возможность формирования социально-коммуникативной компетентности менеджера посредством применения интерактивных методов и форм обучения. Разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга по развитию социально-коммуникативной компетентности менеджера по продажам.

***Ключевые слова:** профессиональные компетенции, социально-коммуникативная компетентность менеджеров, социально-психологический тренинг, этапы профессионализации.*

Введение

Изучение особенностей профессионального становления специалиста базируется на положении о взаимосвязи и взаимовлиянии деятельности и личности. Вопросы формирования личности в процессе профессионального развития исследовали Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Т. А. Егоренко, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, В. Л. Маришук, Л. М. Митина, К. К. Платонов, Ю. П. Поваренков, В. А. Пономаренко, В. Д. Щадриков и др. Любая профессиональная деятельность человека предъявляет соответствующие требования не только к определенным знаниям, умениям и навыкам, но и к личностным профессиональным качествам специалиста.

Определение понятия «профессионально важные качества», берущего

свое начало из области психологии труда, было вызвано необходимостью профессионального отбора и разработки целого ряда профессиограмм. С точки зрения современных представлений портрет личности специалиста базируется на целостной системе профессионально важных компетенций, которая определяет степень профессионализма человека. В настоящее время отсутствует единый подход к определению профессионально важных качеств специалиста, которые в основном представлены как качества, оказывающие влияние на результативность и эффективность профессиональной деятельности.

А. К. Маркова указывает, что, с одной стороны, «профессионально важные качества являются предпосылкой профессиональной деятельности, а с

другой стороны, совершенствуются, шлифуются в процессе выполнения соответствующей деятельности, являясь ее новообразованием» [4]. По мнению А. К. Марковой, человек в сфере трудовой деятельности изменяет сам себя. В ходе реализации профессиональных потребностей человека на основе индивидуальных личностных качеств происходит образование единой системы профессиональных компетенций, способствующих адекватной адаптации и эффективной реализации работником профессиональных функций.

На современном этапе развития экономики все больше значения придается компетентности менеджеров в деловых коммуникациях, что является конкурентным преимуществом. «Учитывая, что одним из самых ценных ресурсов или активов любого предприятия являются клиенты, то эффективное управление взаимоотношениями с ними выступает одной из основных задач» [6].

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме

Актуальность проблемы развития социально-коммуникативной компетентности менеджеров, практическая потребность в улучшении подготовки к профессиональной деятельности молодых специалистов определили цель настоящего исследования: изучить особенности социально-психологического тренинга как технологии формирования социально коммуникативной компетентности менеджеров по продажам на начальном этапе профессионального становления.

Вопросы формирования социально-коммуникативной компетентности в

процессе профессиональной подготовки менеджеров были рассмотрены в работах Е. Н. Жариновой, Л. В. Лазаревой, Н. И. Терещук, М. А. Исaeвой, В. Н. Кустова, В. И. Местечкина, С. И. Обушак, И. В. Чичикина, А. В. Шолудяковой, Л. М. Эррера.

Особенности использования возможностей психологического тренинга как технологии формирования социально-коммуникативной компетентности специалистов различного профиля раскрыты в работах П. А. Бавиной, Ю. М. Жукова, С. В. Петрушина, Н. Л. Гимпель, А. В. Корниенко, А. И. Емелина, О. В. Ванновской.

На научно-практическом уровне наблюдается противоречие между реальной практикой формирования социально-коммуникативной компетентности менеджеров и ее научно-теоретическим обоснованием, которое не позволяет вывести данный процесс на технологический уровень.

В. А. Болотов [1] раскрывает значение использования компетентностного подхода при анализе содержания образования, указывает, что для успешной реализации профессиональных задач недостаточно усвоить в процессе подготовки необходимые знания, умения, навыки, не менее важно формирование личностной готовности пользоваться ими. Необходимые условия формирования готовности – это развитие профессиональной мотивации и практический опыт деятельности.

Рабочая гипотеза исследования состоит в том, что работа по развитию социально-коммуникативной компетентности менеджеров на начальном этапе профессионального становления будет эффективной, если:

– в содержательном плане будет учитываться структурно-уровневое строение социально-коммуникативной компетентности менеджеров,

– в технологическом плане будет направлена на формирование индивидуального стиля деятельности и реализуется посредством моделирования профессионально значимых ситуаций в процессе специально разработанного тренинга.

Тренинг – один из методов активного социально-психологического обучения, построен на основе интенсивного группового взаимодействия, целью которого являются передача психологических знаний и развитие необходимых умений и навыков. Данный метод подготовки создан с целью разрешения актуальных социально-психологических проблемных ситуаций в условиях «здесь и сейчас».

Первая отечественная монография, в которой были раскрыты методические подходы и теоретические основы социально-психологического тренинга, написана Л. А. Петровской – «Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга» (1982 г.). Под социально-психологическим тренингом, по мнению Л. А. Петровской, понимается «любое активное социально-психологическое обучение, которое осуществляется на основе механизмов группового взаимодействия» [5]. Основная цель работы – развитие у человека необходимых компетенций для использования их в системе социальных отношений.

В последние годы вопросами изучения особенностей применения психологического тренинга в образовательном процессе занимались Е. А. Быкова,

Е. В. Пятницкая, А. П. Рожкова, А. П. Ситников, Г. Е. Смирнова, Г. В. Сорокоумова, Л. Н. Степанова, Д. Ю. Шувалова, Г. И. Чемоданова, Л. Э. Черкашина и др.

С. И. Макшанов, говоря о социально-психологическом тренинге, подмечал, что это «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов индивида и группы с целью гармонизации профессиональной и личностной сферы жизнедеятельности человека» [2].

А. В. Маркер отмечает, что «тренинги на формирование и развитие различных компетенций – это наиболее эффективные способы развития потенциала личности, особенно в новых или быстро меняющихся условиях работы» [3].

Цели, поставленные в социально-психологическом тренинге, имеют различные основания и зависят от индивидуальных ожиданий тренера и его участников. Функции социально-психологического тренинга следующие:

– функция адаптации раскрывается через создание возможности приобрести новые знания и навыки, научиться их использовать в различных жизненных ситуациях;

– диагностическая функция используется для диагностики участников тренинга, она позволяет выявлять личностные качества людей, модели поведения и внутренние их нарушения;

– профилактическая функция служит для моделирования и проигрывания новых компонентов поведения в различных ситуациях. Эта функция позволяет

участникам тренинга углубить и расширить свой личностный опыт. Также она заставляет участников пересмотреть свои ошибки в поведении, чтобы в дальнейшем их избежать;

- преобразующая функция исполняет роль внутренней рефлексии, позволяя участникам провести глубокую работу над собой;

- корректирующая функция необходима для того, чтобы на основе рефлексии помочь участникам определить слабые и сильные стороны и способствовать изменению поведения.

Основной акцент в процессе использования социально-психологического тренинга для профессиональной подготовки возлагается на развивающую функцию данного метода, потому что в процессе профессионализации специалист стремительно развивается, у него наблюдаются кардинальные изменения индивидуально-личностных и социально-психологических характеристик, что непременно отражается на продуктивности работы и качестве межличностных отношений. Таким образом, можно выделить признаки личностного роста специалиста, т. е. движение от эгоцентрической позиции к стремлению сотрудничать с людьми. Тогда использование тренинга для профессионального и личностного развития и корректировки межличностных отношений является оправданным и необходимым.

Важнейшими отличительными особенностями социально-психологического тренинга являются следующие:

- во-первых, СПТ служит для формирования навыков межличностного

отношения и взаимодействия внутри группы;

- во-вторых, для изменения внутриличностных характеристик, норм поведения и психологических состояний;

- в-третьих, тренинг стимулирует специалиста развиваться и самосовершенствоваться.

Таким образом, социально-психологический тренинг обладает огромными возможностями для использования на начальном этапе профессионализации. Тренинг ценен использованием конкретных практических ситуаций «здесь и сейчас», наделенных моделирующей функцией, отражающих реальные задачи практической деятельности человека. Тренинг обладает значительным потенциалом индивидуального самопознания, раскрытия слабых и сильных сторон, что активно способствует формированию и развитию профессиональной и личностной «Я-концепции» участников группы. Включение в практическую работу активизирует познавательные потребности обучающихся, побуждает их к проявлению творческого мышления, активной позиции, самостоятельности, поиску нестандартных решений поставленных задач, что характеризует тренинг как наиболее эффективный способ актуализации и развития личностных и профессионально важных качеств участников группы.

В рамках профессиональной подготовки студентов в вузе, а также начинающих сотрудников в период адаптации к профессиональной деятельности в организации необходимо предоставить возможность использовать образова-

тельные технологии, связанные непосредственно с конкретными практико-ориентированными ситуациями, что способствует развитию полноценных профессиональных представлений и навыков и дальнейшей успешной адаптации в профессиональной сфере. Таким образом, использование тренинга как технологии развивающего обучения, интерактивной формы взаимодействия во взаимосвязи с компетентностным подходом может создать фундамент для развития у молодых специалистов основных профессиональных компетенций. Социально-психологический тренинг как особая форма реализации профессиональной подготовки создает наиболее эффективные условия для осознания сути профессии, своей роли в ней, понимания личного пути развития и достижения успехов.

Тренинги, направленные на профессионально-личностный рост, можно условно разделить на три группы:

- технологические тренинги (тренинги формирования профессиональных умений и навыков;
- тренинги решения профессиональных задач, цель которых – формирование у участников индивидуального стиля деятельности в конкретных профессиональных ситуациях;
- тренинги профессионально-личностного роста, основная цель которых состоит в создании благоприятных условий для самопознания, саморазвития участников группы, гармонизации процесса их профессионального становления.

Специально разработанная программа психологического тренинга развития социально-коммуникативной компетентности менеджеров может способствовать развитию навыков эффективного межличностного взаимодействия, а также совершенствованию системы межличностных отношений в целом.

Теоретический анализ разнообразных подходов к проблеме исследования свидетельствует об актуальности рассмотрения особенностей процесса формирования социально-коммуникативной компетентности менеджеров через призму субъект-субъектного подхода. Наличие высокого уровня развития социально-коммуникативной компетентности обеспечивает работающим специалистам возможность вести конструктивный диалог, толерантно относиться к партнеру, понимать и адекватно интерпретировать эмоциональный контекст взаимодействия, предупреждать развитие конфликтных ситуаций или разрешать их на основе сотрудничества, быть нацеленным на продуктивный результат. Общая коммуникативная толерантность в профессиональной деятельности менеджера по продажам выступает основным условием взаимодействия, источником формирования субъект-субъектных отношений, способом установления доверительного контакта, что является основой построения партнерских отношений. Организация субъект-субъектного взаимодействия на основе сотрудничества и равноправного партнерства с учетом социально-психологических особенностей клиента подразумевает

совершенствование процесса реализации товаров и услуг.

Развитие социально-коммуникативной компетентности личности связано с развитием способности осуществлять адекватный выбор и использовать разнообразные средства, ориентированные на развитие субъект-субъектных компонентов межличностных отношений.

Для характеристики высокого уровня развития социально-коммуникативной компетентности мы предлагаем использовать следующие критерии: приоритет субъект-субъектного способа взаимодействия, основанного на индивидуальном подходе при построении отношений; ассертивность в построении социальных взаимоотношений; возможность вести конструктивный диалог, толерантно относиться к партнеру, понимать и адекватно интерпретировать эмоциональный контекст взаимодействия, предупреждать развитие конфликтных ситуаций или разрешать их на основе сотрудничества, быть нацеленным на продуктивный результат.

Психологические условия, обеспечивающие динамику и продуктивность процесса развития социально-коммуникативной компетентности менеджеров, включают следующие: учебный процесс должен строиться на основе имитации условий и процессов социального и профессионального взаимодействия; использование конкретных практических ситуаций «здесь и сейчас», обладающих моделирующей функцией, отражающих реальные задачи практической

деятельности; проблемность содержания обучения, определяющая поиск учащимися новых средств и способов межличностного взаимодействия; приоритет активных форм (методов) обучения как средства развития инициативности и самостоятельности обучающихся; организация взаимодействия на основе субъект-субъектного подхода, сотрудничества и равноправного партнерства; приоритет диалога как наиболее эффективной формы взаимодействия.

Таким образом, ведущей технологией развития социально-коммуникативной компетентности менеджеров с учетом выдвинутых условий является социально-психологический тренинг.

Методология и методы исследования

Эмпирическая часть исследования проводилась на факультете среднего профессионального образования Белгородского университета кооперации экономики и права. В исследовании принимали участие обучающиеся по программе подготовки специалистов среднего звена на базе основного общего образования по специальности 38.02.04 «Коммерция» (по отраслям) (квалификация: менеджер по продажам): студенты 1-го курса в количестве 20 человек и студенты 3-го курса в количестве 20 человек. Также в исследовании принимали участие сотрудники ООО «ОКНАСТРОЙ» – 12 человек.

В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы: аналитические (изучение, анализ и обобщение научных публикаций), метод экспертных оценок, статистические

методы обработки полученных результатов (сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна – Уитни).

В соответствии с поставленными задачами эмпирическая часть исследования включала следующие этапы:

1. Диагностический этап, предполагающий проведение психодиагностического обследования с целью выявления особенностей социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам на начальном этапе профессионализации (студентов 1-го и 3-го курсов обучения, менеджеров по продажам ООО «ОКНАСТРОЙ» в период адаптации к работе в организации).

2. Этап разработки программы социально-психологического тренинга по развитию социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам и проверки ее эффективности.

3. Заключительный этап, включающий в себя анализ полученных в ходе эмпирического исследования данных, формулирование выводов по результатам исследования.

Результаты исследования, обсуждение

Для обоснованного проектирования тренинговых заданий и упражнений, а также диагностики уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности респондентов нами была разработана модель групповых экспертных оценок. В качестве экспертов выступали сотрудники организации – менеджеры по продажам с

большим опытом работы и руководители организации. Как отмечает Л. Т. Снитко «компетенцию можно определить с помощью “функционального анализа работы”, который определяет, что работники, занимающие конкретные должности, должны уметь делать, и устанавливает стандарты, соответствие которым ожидается» [7].

Для результирующей оценки эффективности реализованной нами программы развития социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам была проведена предварительная и итоговая оценка уровня сформированности данной компетентности с использованием специально разработанной карты, которая включала следующие категории оценки:

- установление контакта,
- вербальные и невербальные средства общения,
- умение задавать вопросы,
- самопрезентация,
- презентация продукта,
- работа с возражениями,
- обратная связь,
- управление эмоциями,
- стратегии поведения в конфликтных ситуациях,
- социальная активность,
- социальная гибкость.

Данная карта построена по принципу выделения основных признаков субъект-субъектного типа коммуникации, что соответствует высокому уровню развития социально-коммуникативной компетентности менеджера по продажам и представлена в табл. 1.

Карта оценки уровня социально-коммуникативной компетентности менеджера
по продажам

Уровень развития социально-коммуникативной компетентности менеджера по продажам		
низкий	средний	высокий
Субъект-объектный подход в профессиональной коммуникации		Субъект-субъектный подход в профессиональной коммуникации
Критерий: установление контакта		
Не ищет возможности установливать и (или) поддерживать контакты в своей профессиональной среде	Поддерживает один или два срочных контакта	Уверенность и активность в общении (умение вступать и поддерживать контакт с различными категориями людей), развивает и приумножает контакты в своей профессиональной среде, владеет способами установления контакта
Критерий: вербальные средства общения		
Общение – преимущественно монолог, использует преимущественно бытовой язык, не использует примеры, прерывает собеседника, пишет с орфографическими ошибками, не соблюдает грамматические правила	Умеет излагать свои мысли в устной и письменной форме, не всегда придерживается делового стиля	Использует диалог как наиболее эффективную форму общения, умеет выбирать и доносить до слушателей (устно или письменно) ту информацию или данные, которые окажут на них наиболее сильное воздействие, умело использует аргументы
Критерий: невербальные средства общения		
Имеет представления о вербальных и невербальных средствах общения	Способен использовать невербальные средства коммуникации для приема и передачи информации (контакт глаз, мимика, жесты)	Умеет контролировать и регулировать собственное невербальное поведение, умеет адекватно интерпретировать невербальное поведение партнеров, умеет устанавливать связь между невербальным поведением и качествами личности партнеров
Критерий: умение задавать вопросы		
Затруднения в формулировке вопроса, отсутствие инициативы	Логически правильная постановка вопроса, использование различных видов вопросов	Смысловая адекватность вопроса ситуации речевого общения, широкий репертуар вопросов, грамотное использование «воронки вопросов» при выявлении потребностей клиента и в других профессиональных ситуациях, умеет «считывать» важную информацию, не высказанную прямо
Критерий: самопрезентация		
Игнорирует необходимость самопрезентации	Обращает внимание на соответствие внешнего вида нормам профессионального дресс-кода	Контролирует соответствие внешнего вида нормам профессионального дресс-кода, сообщает значимую для собеседника информацию о себе, демонстрирует ассертивность поведения

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Продолжение табл. 1

Уровень развития социально-коммуникативной компетентности менеджера по продажам		
низкий	средний	высокий
Субъект-объектный подход в профессиональной коммуникации		Субъект-субъектный подход в профессиональной коммуникации
Критерий: презентация продукта		
Ощущаются пробелы во владении темой, заявления голословны, нет конкретики, аргументы спорные, нет вовлечения аудитории, использование преимущественно техники монолога, выступающий теряет при ответах на вопросы	Материал проработан, но не структурирован, перекос в рациональную или эмоциональную аргументацию, использование однообразных приемов вовлечения аудитории	Эффективно структурирует и представляет информацию, использует приемы управления вниманием, использует соответствующую терминологию, ориентируется на потребности клиента, умеет предоставлять информацию в необходимых для собеседника объеме и форме, контролирует процесс восприятия информации собеседником, умеет расставлять акценты, предлагать оптимальные решения
Критерий: работа с возражениями		
Бойтсся возражений или принимает их на свой счёт, спорит с клиентом, доказывает его некомпетентность и непонимание, навязывает своё мнение	Использует монолог вместо диалога, приводит аргументы без опоры на потребности клиента	Дифференцирует основные виды возражений и причины их возникновения, использует техники прояснения потребностей, техники присоединения и ведения
Критерий: обратная связь		
Не приветствует и (или) не принимает критику	Выслушивает отзывы о своей работе, уважает чужую точку зрения	Заинтересованно воспринимает отзывы и критику своей работы, собирает информацию из различных источников
Критерий: управление эмоциями		
Не осознает причин изменений собственного эмоционального состояния, не может управлять эмоциональным состоянием клиента, испытывает эмоциональное напряжение в процессе коммуникации	Способен к эмоциональной саморегуляции, периодически проявляет наблюдательность относительно эмоциональных проявлений клиентов в различных ситуациях профессионального взаимодействия	Контролирует основные элементы эмоционального контекста взаимодействия (собственные проявления и реакции партнера), сохраняет высокую продуктивность в ситуации давления и стресса, не теряет над собой контроль
Критерий: стратегии поведения в конфликтных ситуациях		
В конфликтных ситуациях занимает неконструктивную позицию, столкнувшись с разногласиями, пытается договариваться, отстаивая при этом свои интересы, не хватает гибкости, способности учитывать позицию собеседника	Сталкиваясь с разногласиями, стремится к компромиссу, демонстрирует уважение и учитывает позицию собеседника с точки зрения взаимных уступок, способен быть гибким в поиске компромиссных решений	Умеет выявлять глубинные интересы своего собеседника, переходит от обсуждения заявленных позиций к обсуждению глубинных интересов, активен в поиске новых вариантов решения, устраивающих обе стороны, вдохновляет других на сотрудничество, стремится, чтобы каждая из сторон выиграла в результате совместной работы

Уровень развития социально-коммуникативной компетентности менеджера по продажам		
низкий	средний	высокий
Субъект-объектный подход в профессиональной коммуникации		Субъект-субъектный подход в профессиональной коммуникации
Критерий: социальная активность		
Социально пассивен	Конструктивно активен	Обладает внутренней энергией, инициативен, самомотивирован, не нуждается во внешнем контроле и стимулировании, сохраняет позитивный настрой и веру в успех
Критерий: социальная гибкость		
Высокая степень конформности поведения, ригидность социальных установок, внутреннее сопротивление вариативности в социальных контактах	Способен принимать и использовать иные точки зрения, реагирует на изменения социального контекста	Обладает социальной гибкостью и проницательностью, стремится прогнозировать поведение других, гибко меняет стиль общения в зависимости от аудитории и от стоящей задачи, изменяет подход в проблемной ситуации в зависимости от сложившихся условий для более продуктивной деятельности

По итогам первичной психодиагностики были определены основные проблемные зоны в развитии компонентов социально-коммуникативной компетентности менеджеров на начальном этапе профессионального становления. Таким образом, в качестве актуальных для развития в рамках тренинга способностей были выделены следующие: асертивный стиль поведения, способность вести конструктивный диалог, толерантно относиться к партнеру, понимать и адекватно интерпретировать эмоциональный контекст взаимодействия, предупреждать развитие конфликтных ситуаций или разрешать их на основе сотрудничества, быть нацеленным на продуктивный результат. Данные способности являются значи-

мыми характеристиками субъект-субъектного подхода при построении межличностных отношений.

Данные результаты позволили разработать программу социально-психологического тренинга по развитию социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам, в рамках которого особое внимание уделялось созданию проблемных практических ситуаций для отработки навыков профессиональной коммуникации. Основное назначение тренинга – развитие навыков субъект-субъектного взаимодействия на основе сотрудничества и равноправного партнерства с учетом социально-психологических особенностей клиента с целью совершенствования процесса реализации товаров и услуг.

Программа социально-психологического тренинга по развитию социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам представляет собой комплекс интерактивных упражнений, в которых основной акцент делается на взаимодействие участников тренинга между собой. Структура тренинга состоит из нескольких блоков.

1. Блок: «Знакомство»

Цель: создание благоприятной атмосферы в группе, формирование положительной мотивации и представлений о предполагаемых (возможных) субъективных результатах.

2. Блок: «Вербальные и невербальные средства коммуникации»

Цель: развитие способности эффективно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации в профессионально значимых ситуациях.

3. Блок: «Ассертивное поведение»

Цель: развитие навыков ассертивного поведения.

4. Блок: «Этапы эффективной продажи»

Цель: структурирование представлений о технике продаж.

5. Блок: «Установление контакта и самопрезентация»

Цель: отработка навыков эффективного вступления в контакт, формирования позитивного имиджа в профессиональной сфере.

6. Блок: «Выявление потребностей клиента»

Цель: отработка техники постановки вопросов для выявления потребностей клиента при продаже.

7. Блок: «Стратегии презентации продукта»

Цель: формирование навыков проведения эффективной презентации продукта.

8. Блок: «Работа с возражениями»

Цель: формирование навыков по работе с возражениями.

9. Блок: «Эмоциональный интеллект»

Цель: развитие способности понимания собственных эмоций и эмоций других людей, формирование навыков контроля собственных эмоций и развития эмоционального взаимодействия с окружающими, обучение приёмам снятия эмоционального напряжения и саморегуляции эмоционального состояния.

10. Блок: «Стратегии поведения в конфликте»

Цель: развитие способности диагностировать признаки конфликтной ситуации и преодолевать конфликты, возникающие в работе с клиентами, сотрудниками, партнёрами, на основе стратегии сотрудничества.

11. Блок: «Саморефлексия»

Цель: развитие навыков саморефлексии, подведение итогов тренинга.

Для определения существенности различий между показателями предварительной и итоговой оценки уровня социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам использовался U-критерий Манна – Уитни. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты предварительной и итоговой оценки характеристик
социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам

Критерий оценки	Показатель предтренинговой диагностики	Показатель посттренинго- вой диагностики	Значение U-критерия Манна – Уитни
Установление контакта	1,50	2,00	38,500**
Вербальные средства общения	1,91	2,16	55,500
Невербальные средства общения	1,83	2,16	51,000
Умение задавать вопросы	1,66	2,33	34,000*
Самопрезентация	1,75	2,16	46,500
Презентация продукта	1,41	2,33	23,500**
Работа с возражениями	1,41	2,33	23,500**
Обратная связь	1,50	1,91	41,000*
Управление эмоциями	1,75	2,08	51,000
Стратегии поведения в конфликтных ситуациях	1,83	2,16	51,500
Социальная активность	1,75	2,10	48,500
Социальная гибкость	1,75	2,08	51,000

Примечания: * – уровень значимости – $p < 0,05$; ** – уровень значимости – $p < 0,01$.

Анализ результатов показал, что у участников тренинга наблюдаются статистически значимые изменения по нескольким критериям, отражающим уровень развития социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам. После тренинга повысился уровень коммуникативных способностей, таких как умение вступать и поддерживать контакт с различными категориями людей, грамотное использование «воронки вопросов» при выявлении потребностей клиента, умение использовать разные виды вопросов в профессионально значимых ситуациях, умение структурированно рассказать о преимуществах продукта или услуги, используя приемы управления вниманием клиента, умение дифференцировать основные виды возражений и причины их возникновения, использовать техники прояснения потребностей, техники присоединения и ведения, умение приводить

аргументы, расставлять акценты, предлагать оптимальные решения, заинтересованность в получении обратной связи, рефлексия замечаний и предложений.

Заключение

В ходе исследования обоснована актуальность рассмотрения проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности менеджеров через призму субъект-субъектного подхода. Выделены основные характеристики успешности коммуникативной деятельности менеджера, определены критерии оценки социально-коммуникативной компетентности менеджера по продажам.

В результате использования тренинговых технологий показано, что целенаправленное развитие социально-коммуникативной компетентности менеджеров по продажам посредством специально разработанной системы практико-ориентированных интерак-

тивных методов способствует совершенствованию навыков установления контакта и выявления потребностей клиента, презентации преимуществ продукта и работы с возражениями, росту заинтересованности в получении обратной связи от клиентов и партнеров, что способствует интенсификации процессов реализации товаров и услуг и позволяет рассматривать тренинг как эффективный инструмент формирования субъект-субъектного типа профессиональной коммуникации.

Работа по развитию социально-коммуникативной компетентности менедже-

ров на начальном этапе профессионального становления будет эффективной, если в технологическом плане будет направлена на формирование индивидуального стиля деятельности и реализуется посредством моделирования профессионально значимых ситуаций в процессе специально разработанного тренинга.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных программ профессиональной подготовки и переподготовки менеджеров по продажам, а также в деятельности специалистов по обучению и развитию персонала в отделах продаж.

Литература

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8 – 14.
2. Макшанов С. И. Психология тренинга в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1998. 31 с.
3. Маркер А. В. Развитие профессионально важных качеств машинистов локомотивов в ходе реализации тренинга личностного роста [Электронный ресурс] // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalno-vazhnyh-kachestv-mashinistov-lokomotivov-v-hode-realizatsii-treninga-lichnostnogo-rosta> (дата обращения: 07.02.2023).
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
5. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. М. : Смысл, 2007. 688 с.
6. Роздольская И. В. Инновационная траектория выстраивания интерактивных отношений с клиентами целевой аудитории на основе развития цифрового маркетинга // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2021. № 5 (90). С. 149 – 160.
7. Снитко Л. Т. Методические подходы к оценке компетенций работников организации // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2014. № 2 (50). С. 41 – 47.

References

1. Bolotov V. A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8 – 14.
2. Makshanov S. I. Psixologiya treninga v professional'noj deyatel'nosti : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. SPb., 1998. 31 s.
3. Marker A. V. Razvitie professional'no vazhny'x kachestv mashinistov lokomotivov v xode realizacii treninga lichnostnogo rosta [E'lektronny'j resurs] // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psixologiya. 2019. №. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalno-vazhnyh-kachestv-mashinistov-lokomotivov-v-hode-realizatsii-treninga-lichnostnogo-rosta> (data obrashheniya: 07.02.2023).
4. Markova A. K. Psixologiya professionalizma. M. : Mezhdunar. gumanitar. fond «Znanie», 1996. 308 s.
5. Petrovskaya L. A. Obshhenie – kompetentnost' – trening. M. : Smy'sl, 2007. 688 s.
6. Rozdol'skaya I. V. Innovacionnaya traektoriya vy'straivaniya interaktivny'x otnoshenij s klientami celevoj auditorii na osnove razvitiya cifrovogo marketinga // Vestnik Belgorodskogo universiteta kooperacii, e'konomiki i prava. 2021. № 5 (90). S. 149 – 160.
7. Snitko L. T. Metodicheskie podxody' k ocenke kompetencij rabotnikov organizacii // Vestnik Belgorodskogo universiteta kooperacii, e'konomiki i prava. 2014. № 2 (50). S. 41 – 47.

E. V. Skvortsova

TRAINING AS A MEANS OF FORMING THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SALES MANAGERS AT THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONALIZATION

The article is devoted to the problem of the formation of socio-communicative communicative competence of sales managers. Based on the structure of the sales manager's communicative activity, a map has been developed to assess the level of the manager's social and communicative competence. The possibility of forming a manager's social and communicative competence through the use of interactive methods and forms of training is empirically substantiated. A program of socio-psychological training on the development of social and communicative competence of a sales manager has been developed and tested.

Key words: *professional competencies, social and communicative competence of managers, socio-psychological training, stages of professionalization.*

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА**

В статье обосновывается необходимость разработки и реализации программ психологического сопровождения обучающихся колледжа, которые направлены на формирование и развитие надпрофессиональных компетенций, способствующих развитию личностного и профессионального самосознания и самоопределения обучающихся, повышению их психологической компетентности в социальном взаимодействии, формированию навыков анализа регионального рынка труда и личной конкурентоспособности. Результаты психодиагностического исследования позволили автору разработать и реализовать программу психологического сопровождения обучающихся, направленную на развитие субъектных детерминант. Представлены результаты математико-статистического анализа, доказывающие эффективность программы психологического сопровождения.

Ключевые слова: *субъект, личность, обучающийся колледжа, субъектные детерминанты, психологическое сопровождение, профессионализация, компетенции.*

Масштабная модернизация российской экономики, первоочередность и необходимость изменений в приоритетных ее отраслях, потребность в высококвалифицированных кадрах, подготовленных к внедрению в свою практику передовых технологий, требуют реформирования всей системы профессиональной подготовки обучающихся (колледжи, вузы и др.). В обществе формируется социальный заказ на профессионала, способного создавать и работать с передовыми цифровыми технологиями, со сложными техническими устройствами, программным обеспечением и др. Выпускники организаций среднего профессионального

образовательного при окончании обучения наряду с профессиональными компетенциями должны демонстрировать широкий перечень знаний, умений и навыков, быть субъектом деятельности, способным решать профессиональные задачи, демонстрировать эффективность и надежность. Это определяет высокие требования к качеству профессиональной подготовки специалистов в учебных заведениях среднего профессионального образования, где ведется подготовка к рабочим профессиям, востребованность которых сейчас стремительно повышается.

Современной тенденцией реформирования системы среднего профессио-

нального образования являются ее модернизация и внедрение инноваций. Процесс качественных социальных преобразований, обновления социально-экономических, политических, культурных, религиозно-нравственных и других основ общества требует модернизации всей системы психолого-педагогической подготовки обучающихся, введения в учебный план дисциплин, связанных с проблемами научных основ психологической безопасности, психологии научного творчества и профессионализации личности, формирования и развития субъектных детерминант учебно-профессиональной деятельности.

Среднее профессиональное образование в современной России остается одним из основных направлений для инвестиций в развитие общества. Инновационная политика, предполагающая создание, внедрение и практическую реализацию качественно новых элементов материальной или нематериальной культуры, вызывающих изменения в социальной практике, определяет основную стратегическую цель и необходимым условием общественного прогресса формирование субъекта и субъектных детерминант учебно-профессиональной деятельности через участие обучающихся в инновационной деятельности, разработку и защиту авторских социальных проектов, развитие у студентов проектного мышления.

Необходимо обратить особое внимание на проблемы становления субъекта учебно-профессиональной деятельности на этапе среднего профессионального образования, что представляется возможным через формирование и развитие субъектных детерминант, в

том числе в рамках программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

1. Теория и практика педагогической психологии показывает, что продуктивное профессионально-личностное становление обучающегося на этапе среднего профессионального образования в современных условиях невозможно без научно обоснованных психолого-педагогических знаний, характеризующих надежность субъекта учебно-профессиональной деятельности. Категория «субъект» в отечественной психологии связана с изучением активности личности (работы С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой-Славской); психической саморегуляции в деятельности (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, О. А. Конопкин); регуляторного опыта субъекта (А. К. Осницкий), закономерностей регуляторных процессов в учебной и других видах профессиональной деятельности (О. А. Конопкина, В. И. Степанского, А. К. Осницкого, В. Н. Обносова, Н. Ф. Кругловой и др.) [3; 4; 5].

В работах А. В. Карпова, базирующихся на идеях метасистемного подхода, показана трансформация личности в субъект деятельности. В работах ученого выделено основание для дифференциации базовых категорий отечественной психологии «личность» и «субъект» при описании структурно-функциональной организации деятельности [2].

Встречаются альтернативные исследования. Так, у некоторых российских и зарубежных ученых (В. Kalinowska-Witek, P. Fraczek, A. Mamrol, D. Pstrag, T. Zubrzycka-Maciag)

субъектные и личностные детерминанты рассматриваются как тождественные [6; 7; 8]. В их работах данные группы детерминант представляют автономные или взаимосвязанные наборы признаков. Однако характер взаимосвязей остается невыявленным и неописанным.

В исследованиях развития личности в процессе профессионализации как динамического процесса профессионального становления отечественные психологи указывают на особую роль периода профессиональной подготовки в учреждениях среднего профессионального образования. В исследованиях саморегуляции как способности личности быть субъектом учебно-профессиональной деятельности доказано, что отражение в субъектном отношении к учению способствует успешности овладения профессией (Н. В. Бякова) [1], выполнению деятельности и профессиональному самоопределению (А. А. Осницкого, М. В. Воробьевой, Л. Тхи Хоа). Все это указывает на необходимость исследований субъектных детерминант учебно-профессиональной деятельности обучающихся на этапе среднего профессионального образования, формирования и развития учебно-важных качеств, обеспечивающих надежность в условиях учебно-профессиональной деятельности. Решение данной проблемы имеет высокую теоретическую и практическую значимость, поскольку позволяет организовывать целенаправленное и формирующее воздействие на личность уже на начальных этапах профессионализации. Иными словами, выявление субъектных детерминант учебно-профессиональной деятельности студентов на

этапе среднего профессионального образования, определение учебно-важных качеств и их взаимосвязей с параметрами эффективности учебно-профессиональной деятельности делает возможным повышение качества подготовки будущих специалистов.

Таким образом, основные противоречия, вызывающие востребованность исследования проблемы структурной организации субъектных детерминант учебно-профессиональной деятельности обучающихся на этапе среднего профессионального образования, могут быть сформулированы следующим образом:

- между сложившейся в психологии теоретической базой для изучения и описания структурной организации субъективных детерминант учебно-профессиональной деятельности студентов на этапе среднего профессионального образования и недостаточной степенью представленности практического аспекта проблемы;

- между высоким уровнем затрат государства на среднее профессиональное образование при создании разнопрофильных рабочих мест и относительно небольшим количеством выпускников колледжа, способных продемонстрировать субъектность в деятельности и сформированность субъектных детерминант учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающих надежность и эффективность;

- между высокими требованиями государственного образовательного стандарта и программами психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе среднего профессионального образования, способствующими формированию и развитию субъектных

детерминант учебно-профессиональной деятельности.

Результаты проведенного нами исследования обучающихся колледжа в период 2019 – 2022 гг. позволили разработать программу психологического сопровождения, направленную на формирование и развитие субъектных детерминант, представленных наборами профессионально важных и личностно значимых качеств.

Целью программы стала профессионализация личности через формирование компетенций, необходимых для успешной реализации субъектом себя в профессии. Достижению данной цели способствовало решение следующих задач:

- расширение личностного и профессионального самосознания;
- повышение психологической компетентности в условиях социального взаимодействия;
- знакомство со спецификой выбранной профессии и региональным рынком труда;
- развитие навыков конкурентоспособности.

Основными направлениями работы с обучающимися стали диагностическое, консультативное, просвещение, тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ.

Наиболее эффективными оказались следующие методы работы: социально-психологический тренинг, деловые игры и мозговой шторм при командной работе.

К участию в программе были приглашены обучающиеся колледжа, которые по результатам первичной диагностики были отнесены к группе нестабильно-неэффективных и стабильно-

неэффективных по параметрам надежности субъекта и его эффективности в учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, была сформирована группа из 56 обучающихся, с которыми и реализовалась программа психологического сопровождения.

Обучающиеся колледжа активно проявляли себя на тренингах по командообразованию, формированию и развитию конструктивного поведения в конфликте, развитию ассертивного поведения и стрессоустойчивости, а также развития навыков публичных выступлений и самопрезентации. Развитие перцептивных навыков и креативности в условиях социально-психологического тренинга вызывало наибольший интерес и положительные эмоции при командной работе и взаимодействии.

Программа сопровождения обучающихся колледжа, рассчитанная на учебный год, позволила решить поставленные задачи и достигнуть намеченной цели, что подтверждается методами математико-статистического анализа. Результаты комплексной психологической диагностики участников программы до ее реализации и после были проанализированы с применением ϕ^* – многофункционального критерия Фишера и метода структурограмм А. В. Карпова.

Результаты статистического анализа указывают на значимые изменения исследуемого признака при оценке данных исследуемой выборки показателей по трем диагностируемым блокам: личностных качеств, надежности субъекта и параметров эффективности учебно-профессиональной деятельности. Расчет интегрального значения ϕ^* -крите-

рия Фишера при оценке индекса организованности системы (ИОС) и дифференцированно по каждому блоку отдельно позволил зафиксировать изменение признака с динамикой увеличения показателей. Значения дифференцированной оценки по блоку личностных качеств значение $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,06$ при достоверности $p \leq 0,01$, параметру надежности субъекта $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,47$ значимость $p \leq 0,05$, блоку эффективность учебно-профессиональной деятельности $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,76$ при $p \leq 0,01$, что свидетельствует об эффективности реализованной программы. Интегральная

оценка ИОС, проведенная с применением φ^* -критерия Фишера, также показала увеличение уровня исследуемого признака $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,41$ при $p \leq 0,01$, что свидетельствует о формировании заданных компетенций у обучающихся.

Таким образом, создание и реализация программ психологического сопровождения обучающихся колледжа способствует формированию и развитию необходимых компетенций для личностного и профессионального развития на начальных этапах профессионализации личности в условиях образовательной организации.

Литература

1. Бякова Н. В. Особенности регуляторного опыта человека и проблемы успешности овладения профессией // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 4 (15). С. 171 – 177.
2. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1. Метасистемный подход : учеб. пособие. М. : РАО, 2015. 546 с.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности : учеб. пособие. М. : Наука, 1980. 252 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебник. М. : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
5. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис... д-ра психол. наук : 19.00.01. М., 2001. 370 с.
6. Mamrol A. Determinants of efficiency of the modern teacher // Journal of Education, Technology and computer Science. Poland. Rzeszow. 2019. № 2 (28). P. 51 – 56.
7. Frączek P. Edukacja formalna i pozaformalna w procesie profesjonalizacji pracowników socjalnych // Edukacja-Technika-Informatyka Kwartalnik Naukowy. 2018. № 3 (25). P. 103 – 113.
8. Kalinowska-Witek B. Samoocena studentów pedagogiki a ich empatyczne rozumienie innych ludzi // Edukacja-Technika-Informatyka Kwartalnik Naukowy. 2018. № 3 (25). P. 97 – 102.

References

1. Byakova N. V. Osobennosti regul'yatornogo opy'ta cheloveka i problemy' uspekhov ovladeniya professiej // Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. № 4 (15). S. 171 – 177.
2. Karpov A. V. Psixologiya deyatel'nosti. V 5 t. T. 1. Metasistemny'j podxod : ucheb. posobie. M. : RAO, 2015. 546 s.
3. Konopkin O. A. Psixologicheskie mexanizmy' regul'yacii deyatel'nosti : ucheb. posobie. M. : Nauka, 1980. 252 s.
4. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' : uchebnyk. M. : Smy'sl : Akademiya, 2005. 352 s.
5. Osniczkiy A. K. Struktura, sodержanie i funkcii regul'yatornogo opy'ta cheloveka : dis... d-ra psixol. nauk : 19.00.01. M., 2001. 370 s.
6. Mamrol A. Determinants of efficiency of the modern teacher // Journal of Education, Technology and Computer Science. Poland. Rzeszow. 2019. № 2 (28). P. 51 – 56.
7. Frączek P. Edukacja formalna i pozaformalna w procesie profesjonalizacji pracowników socjalnych // Edukacja-Technika-Informatyka Kwartalnik Naukowy. 2018. № 3 (25). P. 103 – 113.
8. Kalinowska-Witek B. Samoocena studentów pedagogiki a ich empatyczne rozumienie innych ludzi // Edukacja-Technika-Informatyka Kwartalnik Naukowy. 2018. № 3 (25). P. 97 – 102.

D. O. Filatov

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE DETERMINANTS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF COLLEGE STUDENTS

The article substantiates the need to develop and implement psychological support programs for college students, which are aimed at the formation and development of supra-professional competencies that contribute to the development of personal and professional self-awareness and self-determination of students, increase their psychological competence in social interaction, the formation of skills for analyzing the regional labor market and personal competitiveness. The results of the psychodiagnostic study allowed the author to develop and implement a program of psychological support for students aimed at the development of subjective determinants. The results of mathematical and statistical analysis proving the effectiveness of the psychological support program are presented.

Key words: *subject, personality, college student, subjective determinants, psychological support, professionalization, competencies.*

**ИДЕАЛЫ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ
ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ**

В статье рассматриваются различные подходы к исследованию идеалов личности, их формированию, механизмам действия идеалов на становление личности, в частности в вопросе развития личностной зрелости. Цель исследования: выявить особенности идеалов личности студентов с различным уровнем личностной зрелости. Для реализации цели на базе Алтайского государственного педагогического университета было организовано исследование идеалов и личностной зрелости 99 студентов первых курсов различных направлений подготовки в возрасте 18 – 19 лет. В качестве методов исследования идеалов личности студентов использовались незаконченные предложения, контент-анализ мини-сочинений («Идеальный образ жизни», «Идеальная профессия», «Идеальный человек») и метод семантического дифференциала В. Ф. Петренко. Личностная зрелость испытуемых измерялась с помощью теста-опросника личностной зрелости под редакцией Ю. З. Гильбуха. Результаты исследования показали, что у студентов с различным уровнем личностной зрелости идеалы обладают рядом особенностей, в частности, при удовлетворительном уровне личностной зрелости идеалы характеризуются гуманностью, саморазвитием, самореализацией. При низком (неудовлетворительном) уровне идеалы более гедонистичны. Представлено прикладное значение исследования для психологического консультирования студентов.

Ключевые слова: *ценностно-смысловая сфера личности, идеалы личности, личностная зрелость, юношеский возраст.*

Введение. В становлении личности идеалы, интересы и ценности являются важнейшими ориентирами, направляющими, координирующими и мотивирующими её развитие и саморазвитие. Особенно важна их выработка в таких сензитивных периодах, как подростковый и юношеский, так как от их содержания зависит духовное развитие подрастающего поколения. В российском обществе под влиянием современной действительности продолжаются изме-

нения целого ряда социально-психологических феноменов, в том числе общественных и индивидуальных идеалов. Во многом из-за влияния массовой культуры потребительского толка традиционные для нашего общества идеалы замещаются новыми либо трансформируются. Обсуждается и другой путь, когда происходит адаптация общих моделей культурного развития к этническим установкам, ценностям народов с различными культурными

особенностями [25]. Так, обнаруживается противоречие между необходимостью в создании новых условий для формирования идеалов подрастающего поколения в современном изменяющемся обществе и, с другой стороны, недостаточностью теоретических и прикладных исследований в области ценностно-смысловой сферы личности.

Постановка проблемы. Проблема формирования идеалов в современном обществе обсуждается чаще всего в контексте юношеского возраста как возраста активного становления личностной зрелости. Б. С. Братусь отмечает, что «зрелость, как правило, подразумевает достаточно возвышенные идеальные устремления, но в то же время и осознанную готовность выполнять, если надо, самые скромные, земные задачи ради этих устремлений» [3, с. 202 – 203]. Иначе говоря, у зрелой личности присутствуют сформированные идеалы и определённое к ним отношение, их специфическое осмысление. Цель нашего исследования – изучение особенностей идеалов у лиц юношеского возраста (в нашем исследовании – у студентов) с разным уровнем развития личностной зрелости.

В отечественной психологии идеалы традиционно изучались в связи с нравственным развитием и становлением личности, чаще в подростковом и юношеском возрасте. Этому были посвящены работы Л. И. Божович, Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Н. И. Судакова, В. Э. Чудновского, С. Г. Якобсон и др.

С точки зрения Л. И. Божович, следование подростком нравственно-психологическому идеалу рассматривается как ориентация своего поведения на

эмоционально окрашенный, положительный, внутренне принятый «образ, который становится регулятором его собственного поведения и критерием оценки поведения других людей» [2, с. 329]. Однако автор поясняет, что в реальности уровень нравственности поведения младших школьников и подростков не соответствует высокой этике личности и поведения их идеалам, так как дети не находят обыденность своей жизни местом для проявления героических поступков. Подобную позицию занимает и В. Э. Чудновский, объясняя сложность следования подростками своему идеалу его абстрактностью, чрезмерным отрывом от действительности [20]. Проблему расхождения у людей нравственно-этических идеалов и их реального поведения обозначила и С. Г. Якобсон, и до сих пор эта проблема является актуальной и теоретически недостаточно обоснованной [22].

Интересно мнение Н. И. Судакова, который увидел некую аналогию в механизмах действия нравственных идеалов при регуляции поведения человека и предметных образцов для реализации его предметных действий. Такая же тождественность обнаруживается им в функции мысленного образа по отношению к произвольному действию. Это дает возможность более глубокого изучения функций и структуры нравственных идеалов [16].

Иную окраску приобретает проблема идеала в исследованиях С. Л. Рубинштейна. Он указывал, что идеалы формируются под непосредственным общественным влиянием, например, под влиянием идеологии, т. е., по сути,

являются культурно-историческим феноменом. Идеал бывает персонифицированным, например, конкретная историческая личность, в которой воплощены наиболее значимые качества эпохи. «Наличие определенного идеала вносит четкость и единство в направленность личности» [12, с. 194].

Идеалы в контексте становления смысла жизни исследуются в научной школе В. Э. Чудновского [10]. Смыслообразование как способ осмысления человеком своего места в мире и осознанный выбор жизненной позиции предполагает опору на мировоззрение, убеждения, идеалы и т. д.

Ряд авторов (А. В. Петровский, В. В. Столин и др.) трактуют идеалы как мотивы личности. Например, В. В. Столин считает, что совесть – это не что иное, как стремление следовать своим идеалам. Автор указывает на то, что транслируемые родителями идеалы влияют на самооценку и уровень притязаний детей, подчёркивая значимость идеалов в их воспитании [15].

Б. С. Братусь отмечает, что прототипами идеала часто выступают несколько личностей. Идеал при этом конструируется из их моральных качеств. По мнению автора, эта форма идеала не конечная, а переходная. Впоследствии у личности формируются обобщённые идеалы, они выражаются в системе моральных требований. В случае, если эти идеалы будут реализовываться в жизни и приносить смысл в осуществляемую деятельность, они становятся ценностно-смысловыми, или, в терминах Б. С. Братуся, смысловыми образованиями личности [4]. Таким образом, мы видим, что в качестве

идеала может выступать как конкретная личность, так и абстрактная совокупность черт, норм, образцов, обобщённый образ и т. п. Идеалом может быть представление о самом себе в будущем или в идеале, именуемое «Я-идеалом».

Идеалы оказывают влияние на целый ряд характеристик личности, её нравственность, самооценку и т. д. Идеалы, избираемые личностью, также несут её отпечаток, они могут выражать деструктивные и регрессивные тенденции личности. Важность идеалов в развитии личности на разных этапах онтогенеза различна, особое значение для нравственного становления личности идеалы приобретают в период подросткового и юношеского возраста.

Особенно актуальным этот вопрос видится в свете современной тенденции подрастающего поколения к инфантильности, эмоциональной и социальной незрелости. Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что в современном российском обществе ряд психологических параметров личности претерпевают изменения вплоть до изменения возрастных норм. Вот лишь некоторые из них: увеличение периода детства в онтогенезе, нежелание подростков становиться взрослыми, низкий уровень коммуникативной компетентности, серьёзное изменение идеалов и ценностных ориентаций подростков и юношей, трансформация чувства ответственности, что в совокупности приводит к более позднему становлению личностной зрелости [18].

Наше исследование ценностного отношения к жизни у студентов с различной профессиональной направлен-

ностью показало, что студентам, которые удовлетворены выбором своей будущей профессии, в большей степени присуще положительное отношение к жизни, они целеустремленны, ответственны, имеют позитивный взгляд в будущее. Неопределившиеся студенты, невзирая на вуз и профессиональную направленность личности, оценивают себя и свою жизнь в более негативном свете, слабо выстраивают жизненную перспективу и пребывают в состоянии неуверенности в себе и своем будущем, что говорит о недостаточной зрелости личности современных студентов [19].

Э. Фромм полагает, что человек может достичь своей полной зрелости, лишь избавившись от индивидуального и общественного нарциссизма. Он называет это духовной задачей, сформулированной на языке психологии. Среди атрибутов зрелого человека Э. Фромм называет независимость, продуктивность, способность любить, скромность [26]. По мнению Г. Олпорта, у зрелой личности присутствуют следующие характеристики: она обладает расширенным чувством «Я»; такая личность способна тепло относиться к другим в интимных и неинтимных контактах; она обладает чувством фундаментальной эмоциональной безопасности и принятием себя; зрелая личность воспринимает, думает и действует активно и в согласии с внешней реальностью; она способна к самообъективации, пониманию себя и юмору; зрелая личность живет в гармонии с единой философией жизни [24].

Для С. Л. Рубинштейна личностная зрелость – это, прежде всего, нравственная ответственность, которую субъект берет на себя, не только за

свою жизнь и поступки, но и за жизнь окружающих людей («ближних» и «дальних») [13]. П. Я. Гальперин также утверждает, что основным критерием личностной зрелости является мера её ответственности за осуществляемые ею поступки. Личностью же в полном смысле этого слова может считаться лишь субъект, принимающий на себя, помимо индивидуальной, ещё и общественную ответственность [5, с. 34]. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [14, с. 51] дополняют мысль П. Я. Гальперина о том, что ответственность является показателем зрелости личности. Ученые утверждают, что зрелая личность отличается личностным способом бытия, и в качестве признака зрелой личности они выделяют ответственность, самостоятельность и развитые ценностные ориентации. А. А. Реан [11, с. 43] также выделяет ответственность как одну из составляющих зрелости личности. Он выделяет четыре базовых компонента личностной зрелости: ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент – позитивное мышление.

Д. А. Леонтьев указывает на ряд атрибутов, которыми, по его мнению, обладает зрелая личность. К ним он относит ответственность, но лишь такую, которая является внутренним регулятором, опосредованным ценностными ориентирами. Другой атрибут зрелой личности – механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности, который является следствием единства свободы и ответственности в их развитой форме. И, наконец, «духовность» как способ существования человека. Под духовностью автор понимает ориентацию личности на широкий

спектр культурных и общечеловеческих ценностей, которые находятся не в иерархических отношениях, а предполагают альтернативность. При этом Д. А. Леонтьев подчёркивает, что личностная зрелость – это понятие, характеризующее путь, которым продвигается человек, а не возрастное понятие [7].

В качестве критериев зрелости А. Г. Асмолов [1, с. 61] выделил такие личностные особенности, как свободный личностный выбор и активную жизненную позицию. Являясь зрелой самостоятельной личностью, человеку важно проявлять себя в качестве активного субъекта, у которого всегда есть своя точка зрения по поводу той или иной ситуации. Б. С. Братусь обращает внимание на то, что «зрелость, как правило, подразумевает достаточно возвышенные идеальные устремления, но в то же время и осознанную готовность выполнять, если надо, самые скромные, земные задачи ради этих устремлений» [3, с. 202 – 203]. Иначе говоря, у зрелой личности присутствуют сформированные идеалы и определённое к ним отношение, их специфическое осмысление.

Таким образом, на современном этапе глобальных общественных и политических, а следом и личностно-субъективных изменений вызывает особый интерес проблема развития идеалов как смысловых образований в процессе становления личностной зрелости, и именно юношеский возраст является для этого сензитивным периодом.

Методы исследования. Исследование проходило на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педаго-

гический университет». В качестве испытуемых выступили 99 студентов первых курсов в возрасте 18 – 19 лет разных направлений подготовки Института психологии и педагогики, Института физической культуры и спорта.

В качестве методики исследования зрелости личности выступил тест-опросник личностной зрелости под редакцией Ю. З. Гильбуха [17]. Методика позволяет определить общий уровень личностной зрелости, дифференцируя его на весьма высокий, высокий, удовлетворительный, неудовлетворительный. Методика включает шкалы, отражающие отдельные аспекты зрелости, дифференцируя их по тем же уровням: «Мотивация достижений», «Отношение к своему “Я”» или «Я-концепция», «Чувство гражданского долга», «Жизненная установка», «Способность к психологической близости с другим человеком».

Для качественного и количественного анализа идеалов личности использовались следующие методы и методики: незаконченные предложения [23], контент-анализ мини-сочинений («Идеальный образ жизни», «Идеальная профессия», «Идеальный человек») и метод семантического дифференциала В. Ф. Петренко [9]. Респондентам по методике семантического дифференциала было предложено оценить понятие «идеальный человек» по 19 биполярным девятибалльным шкалам. Ряд шкал был заимствован нами из исследований, опубликованных в книге В. Ф. Петренко «Основы психосемантики» [9], некоторые были сконструированы самостоятельно. Для качественной обработки полученных результатов исследования применя-

лись критерий Колмогорова – Смирнова, ранговые методы корреляционного анализа (коэффициент Спирмена, Пирсона), статистический критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Статистический анализ результатов проводился в среде IBM SPSS Statistics 23.

Результаты исследования, обсуждение. В результате обработки ответов респондентов на тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха были получены данные, представленные в таблице.

Результаты изучения личностной зрелости студентов

Шкала измерения личностной зрелости	Высокий, %	Удовлетворительный, %	Неудовлетворительный, %
Личностная зрелость (ЛЗ)	4	54	41
Мотивация достижений (МД)	40	39	20
Отношение к своему «Я» (ОКЯ)	8	31	60
Чувство гражданского долга (ЧГД)	42	20	37
Жизненная установка (ЖУ)	22	47	30
Способность к психологической близости с другими (СКБ)	22	30	47

Из таблицы следует, что в целом преобладает удовлетворительный уровень личностной зрелости (54 % студентов), высокий уровень отмечается лишь у 4 % студентов. В результате обработки ответов респондентов на тест-опросник личностной зрелости выборка была разделена на три группы: с высоким, удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем личностной зрелости. Сразу необходимо отметить, что так как количество респондентов, продемонстрировавших высокий уровень личностной зрелости незначительно (а именно четыре респондента), это не позволяет нам говорить о достоверных результатах, а лишь позволяет отметить некоторую тенденцию.

Самые низкие результаты показали испытуемые по шкале «Отношение к своему «Я»» – 60 % респондентов продемонстрировали неудовлетворительный уровень. Эти студенты не уверены

в своих возможностях, не удовлетворены своими способностями, темпераментом и характером, своими знаниями, умениями и навыками. Это говорит о том, что большая доля испытуемых имеет низкую самооценку. По шкале «Способность к психологической близости с другими» у 47 % респондентов также отмечаются неудовлетворительные результаты. Это значит, что почти у половины испытуемых очень слабо выражена доброжелательность к людям, эмпатия (способность к сочувствованию и сопереживанию), умение слушать, потребность в духовной близости с другими людьми. В большей степени удовлетворительными оказались результаты испытуемых по шкале «Жизненная установка». По таким обобщенным качествам, как понимание относительности всего сущего, преобладание интеллекта над чувством, эмоциональная уравновешенность, рассудительность (в проти-

воположность импульсивности), выборка в целом характеризуется нормо-сообразностью. Преимущественно крайние значения получены по шкале «Чувство гражданского долга». Высокие показатели (42 % респондентов) свидетельствуют о том, что значительное количество респондентов считают для себя актуальными вопросы патриотизма и интересуются вопросами общественно-социального характера. И в то же время 37 % респондентов, по сути, индифферентны к данным вопросам, касающимся их гражданской позиции. По шкале «Мотивация достижений» выраженная тенденция сдвинута к высоким значениям. Количество респондентов с высоким уровнем зрелости по данной шкале вдвое больше, чем количество респондентов, продемонстрировавших неудовлетворительный уровень (20 %). Таким образом, в целом выборка характеризуется преобладающей долей респондентов со следующими выраженными качествами: стремление к максимально полной самореализации, самостоятельность, инициативность, стремление к лидерству, достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях.

Был проведён анализ взаимосвязи личностной зрелости и её аспектов с результатами, полученными по методике семантического дифференциала. Была обнаружена корреляция между таким аспектом личностной зрелости, как «Отношение к собственному “Я”» и шкалой «Страстный – равнодушный» ($r_s(99; 0,01) = 0,298$). Иными словами, у респондентов в выборке наблюдается увеличение уверенности в своих возможностях, удовлетворенности своими

способностями, темпераментом и характером, своими знаниями, умениями и навыками. И наряду с этим наблюдается смещение оценок понятия «идеальный человек» по континууму «страстный – равнодушный» в сторону «равнодушный».

После проведения контент-анализа письменных работ студентов мы сопоставили частоту встречаемости смысловых единиц, используемых при описании идеалов, в группах студентов с различным уровнем личностной зрелости и выявили следующие различия.

При уровне статистической значимости 0,01 достоверно установлены следующие различия. Студенты с высоким уровнем личностной зрелости достоверно чаще, чем студенты с удовлетворительным ($\varphi_{эмп} = 2,416$) и неудовлетворительным ($\varphi_{эмп} = 2,501$) уровнем личностной зрелости, при описании своих идеалов употребляют понятия, обозначающие состояние «спокойствие и комфорт». Также различия были выявлены в употреблении понятий, обозначающих состояние «радость»: студенты с высоким уровнем личностной зрелости достоверно чаще используют такие понятия, чем студенты с удовлетворительным ($\varphi_{эмп} = 2,325$ при $p \leq 0,01$) и неудовлетворительным ($\varphi_{эмп} = 2,369$ при $p \leq 0,01$) уровнем личностной зрелости. Мы считаем, это свидетельствует об эмоциональности и открытости испытуемых, их субъективном благополучии. Придерживаясь точки зрения Э. Фромма на идеалы и зрелость личности, полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: есть определённая закономерность в том, что индивидам с высоким уровнем личност-

ной зрелости для дальнейшего их саморазвития и движения к счастью необходимы спокойствие и комфорт [26].

К подобным умозаключениям пришла и С. К. Нартова-Бочавер, изучая психологическую суверенность личности. Она считает, что личностно зрелый субъект обладает прочными границами, которые пластичны и изменяются по его усмотрению с учетом интересов других людей, тогда как личностно незрелый человек психологически уязвим, неадекватен, склонен к проекциям или интроекциям и, как следствие, не всегда ощущает себя субъектом (автором) собственной жизни [8].

Студенты с удовлетворительным уровнем личностной зрелости достоверно чаще, чем студенты из группы с неудовлетворительным уровнем, употребляют при описании идеального образа жизни, идеального человека и идеальной профессиональной деятельности такие понятия, как «саморазвитие и самореализация» ($\varphi_{эмп} = 3,437$ при $p \leq 0,01$), что указывает на заинтересованность студентов в собственном развитии и становлении как личности. По сути, это говорит об ориентации студентов из группы с удовлетворительным уровнем личностной зрелости на самоактуализацию. Эти выводы созвучны с умозаключениями К. В. Карпинского, который в качестве источника смысложизненных стремлений видит «запроектированное» «пристрастно-личностное видение желанной, должной, идеальной жизни, которое может не совпадать с чисто когнитивным прогнозом будущего. Закрепляясь в структуре личности и становясь характерными для нее, смысложизненные стремления приобретают статус

притязаний, т. е. личностных требований и запросов к жизни, продиктованных ее индивидуальным смыслом» [6, с. 120].

С другой стороны, более частое употребление понятия «сопереживание» ($\varphi_{эмп} = 3,292$ при $p \leq 0,01$) указывает на меньшую центрированность на своей личности, так как сопереживание предполагает определенную меру идентификации с другими. Наконец, более частое употребление понятия «гуманизм» ($\varphi_{эмп} = 1,67$ при $p \leq 0,05$) студентами из группы с удовлетворительным уровнем личностной зрелости при описании своих идеалов свидетельствует об их большей ориентации на общечеловеческие ценности в сравнении с группой с неудовлетворительным уровнем личностной зрелости. Частое употребление терминов «гуманизм» и «сопереживание», по нашему мнению, свидетельствует о духовности студентов, что согласуется с теоретическими взглядами на зрелость Д. А. Леонтьева [7].

На втором месте по частоте встречаемости у студентов с удовлетворительным уровнем личностной зрелости оказался термин «соответствие личности». 64,8 % респондентов из этой группы выбирали при описании термин «соответствие личности». То есть студенты данной группы осознают, что описываемые ими идеалы – идеальный образ жизни и идеальная профессиональная деятельность – существуют не сами по себе, а обязательно должны соответствовать конкретной личности, которая избирает данные идеалы. Термин «здоровье» находится на третьем месте по частоте встречаемости в группе с удовлетворительным уровнем

личностной зрелости (40,2 % респондентов), что свидетельствует, по нашему мнению, о заинтересованности студентов данной группы находиться в хорошей физической и психической форме.

В группе студентов с неудовлетворительным уровнем личностной зрелости наиболее часто употреблялся термин «здоровье» (72,4 %). На втором месте – термин «удовольствие» (42,6 % респондентов). Мы полагаем, это свидетельствует о сфокусированности внимания студентов данной группы на физических, гедонистических и физиологических аспектах идеалов. На третьем месте по частоте оказались термины, описывающие идеалы через «соответствие личности».

Выводы. Таким образом, цель нашего исследования достигнута. Выявлено, что незначительное количество студентов-первокурсников имеют высокий уровень личностной зрелости. Личностная зрелость большей части студентов находится на удовлетворительном уровне, и значительная часть студентов имеет неудовлетворительный уровень зрелости. Достоверно установлено, что у студентов с различным уровнем личностной зрелости идеалы обладают следующими особенностями: при удовлетворительном уровне личностной зрелости идеалы характеризуются гуманностью, саморазвитием, самореализацией, при низком (неудовлетворительном) уровне идеалы более гедонистичны.

Студенты с высоким уровнем личностной зрелости проявляют склонность при выборе персонифицированного идеала в пользу тех лиц, которые создают впечатление пребывания в состоянии спокойствия и комфорта. Если

рассматривать полученные данные под тем углом зрения, что избираемые студентами идеалы способствуют достижению личностной зрелости, результаты исследования можно обобщить следующим образом: отмечается тенденция, что студенты, избирающие идеалы, характерная черта которых – состояние спокойствия и комфорта, проявляют более высокий уровень личностной зрелости.

Достижению удовлетворительного уровня личностной зрелости соответствует избрание идеалов, связанных с саморазвитием, самореализацией, гуманизмом и сопереживанием. Помимо этого при повышении личностной зрелости студентов они в большей степени характеризуются спокойным отношением к происходящему. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты со средним уровнем личностной зрелости склонны избирать для себя в качестве идеала людей, у которых наблюдаются такие личностные качества, как гуманизм, сопереживание и стремление к саморазвитию и самореализации.

Полученные результаты могут быть использованы в организации воспитательной работы с молодёжью, студентами. Также исходя из полученных данных нашего исследования могут быть сформулированы некоторые практические рекомендации для психологического консультирования в рамках деятельности психологической службы вуза. Выявленные особенности идеалов личности студентов с различным уровнем личностной зрелости могут рассматриваться как один из критериев для диагностики уровня личностной зрелости в юношеском возрасте.

Так, в процессе психологического консультирования от клиента может быть получена информация о его представлениях об идеальной профессиональной деятельности, образе жизни или об идеальном человеке. Если описание строится преимущественно в терминах «удовольствие», с большой степенью вероятности можно предполагать, что данный индивид имеет неудовлетворительный уровень личностной зрелости. С другой стороны, идеалы личности могут выступать как отдельные психотерапевтические мишени. При консультативной работе, направленной на повышение личностной зрелости, возможно акцентирование психологической работы на осмыслении отдельных аспектов идеалов, ориентируя работу при этом на особенности идеалов, которые выявлены у более личностно зрелых респондентов. Работа с клиентом, имеющим низкий уровень личностной зрелости, может быть организована в плане смыслообразования таким образом, чтобы он на примере своей идеальной модели прояснил для себя, что ему необходимо для жизни, удовлетворенности жизнью.

Заключение. В процессе жизни для личности важно, чтобы жизнь была наполнена смыслом, имела ориентиры, осознавалась как уникальная. Эту функцию выполняет ценностно-смысловая сфера, в которую входят такие характеристики, как ценности, идеалы,

установки, смыслообразующие мотивы и т. д. Поэтому такие личностные образования, как идеалы, играют значительную роль в становлении её развитой ценностно-смысловой сферы. Особенности идеалов могут быть показателем личностной зрелости.

Анализ эмпирических данных в современном социально-культурном контексте позволил выявить взаимосвязь между личностной зрелостью и идеалами студентов. Однако, на наш взгляд, большая дистанция между «Я – реальным» и «Я – идеальным» может препятствовать личностному созреванию. В то же время прогрессивные идеалы, способствующие развитию личности и её психологическому благополучию, в случае избрания их студентами могут выступать ориентиром на пути к личностной зрелости. Мы склоняемся к точке зрения, что зрелость личности и её идеалы находятся в диалектическом взаимодействии и оказывают друг на друга взаимовлияние. Дальнейшее исследование предполагает выявление связи более широкого спектра характеристик ценностно-смысловой сферы (убеждений, смысловых установок и т. д.) с личностной зрелостью.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания (государственное задание № 073-00015-23-02 от 13.02.2023 г.).

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Академия, 2002. 416 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. 301 с.

4. Братусь Б. С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности // А. Н. Леонтьев и современная психология / под ред. А. В. Запорожца. М., 1983. С. 212 – 219.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / ред., предисл. и коммент. А. И. Подольского. М. : Высш. шк. : Университет, 2002. 330 с.
6. Карпинский К. В. Психология смысложизненного кризиса : монография. Гродно : Изд-во ГрГУ, 2019. 623 с.
7. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М. : Смысл, 1993. 43 с.
8. Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность как критерий личностной зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2007. С. 149 – 173.
9. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. М. : Эксмо, 2010. 480 с.
10. Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского : коллектив. моногр. / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. М. : Смысл, 2021. 676 с.
11. Реан А. А. Психология личности. Социализация. Поведение. Общение. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 407 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : ПИТЕР, 2022. 720 с.
13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 416 с.
14. Слободчиков В. И., Исаев Е. С. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
15. Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
16. Судаков Н. И. Нравственный идеал и формирование личности школьника // Вопросы психологии. 1973. № 3. С. 104 – 113.
17. Тест-опросник личностной зрелости : брошюра / ред. Ю. З. Гильбух. Киев : Психодиагностика и дифференцированное обучение, 1994. 24 с.
18. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2 (23). С. 12 – 18.
19. Холодкова О. Г., Черникова Е. А. Ценностное отношение к жизни у студентов с различной профессиональной направленностью // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 1 (47). С. 93 – 96.
20. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М. : Педагогика, 1981. 208 с.
21. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 158 с.
22. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М. : Педагогика, 1984. 143 с.
23. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. СПб. : Питер, 2004. 336 с.

24. Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality The Terry Lectures Series (T. 20). Yale University Press, 1955. P. 106.
25. Edwards C. P. Culture and the construction of moral values: a comparative ethnography of moral encounters in two cultural settings // The emergence of morality in young children. Chicago ; London, 1987. P. 123 – 151.
26. Fromm E. Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics. London, 2020. P. 224.

References

1. Asmolov A. G. Psixologiya lichnosti: principy` obshhepsixologicheskogo analiza. M. : Akademiya, 2002. 416 s.
2. Bozhovich L. I. Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb. : Piter, 2008. 398 s.
3. Bratus` B. S. Anomalii lichnosti. M. : My`sl`, 1988. 301 s.
4. Bratus` B. S. Obshhepsixologicheskaya teoriya deyatel`nosti i problema edinicz analiza lichnosti // A. N. Leont`ev i sovremennaya psixologiya / pod red. A. V. Zaporozhcha. M., 1983. S. 212 – 219.
5. Gal`perin P. Ya. Vvedenie v psixologiyu : ucheb. posobie dlya vuzov / red., predisl. i komment. A. I. Podol`skogo. M. : Vy`ssh. shk. : Universitet, 2002. 330 s.
6. Karpinskij K. V. Psixologiya smy`slozhnennogo krizisa : monografiya. Grodno : Izd-vo GrGU, 2019. 623 s.
7. Leont`ev D. A. Ocherk psixologii lichnosti. M. : Smy`sl, 1993. 43 s.
8. Nartova-Bochaver S. K. Psixologicheskaya suverennost` kak kriterij lichnostnoj zrelosti // Fenomen i kategoriya zrelosti v psixologii / pod red. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko. M. : Institut psixologii RAN, 2007. C. 149 – 173.
9. Petrenko V. F. Osnovy` psixosemantiki. M. : E`ksmo, 2010. 480 s.
10. Psixologiya smy`sla zhizni: shkola V. E`. Chudnovskogo : kollektiv. monogr. / pod red. T. A. Popovoj, N. L. Karpovoj, G. A. Vajzer, K. V. Karpinskogo. M. : Smy`sl, 2021. 676 s.
11. Rean A. A. Psixologiya lichnosti. Socializaciya. Povedenie. Obshhenie. SPb. : Prajm-Evroznak, 2007. 407 s.
12. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. SPb. : PITER, 2022. 720 s.
13. Rubinshtejn S. L. Problemy` obshhej psixologii. M. : Pedagogika, 1976. 416 s.
14. Slobodchikov V. I., Isaev E. S. Psixologiya cheloveka: Vvedenie v psixologiyu sub`ektivnosti : ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Izd-vo PSTGU, 2013. 360 s.
15. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. 284 s.
16. Sudakov N. I. Nравstvenny`j ideal i formirovanie lichnosti shkol`nika // Voprosy` psixologii. 1973. № 3. S. 104 – 113.
17. Test-oprosnik lichnostnoj zrelosti : broshyura / red. Yu. Z. Gil`bux. Kiev : Psixodiagnostika i differencirovannoe obuchenie, 1994. 24 s.
18. Fel`dshtejn D. I. Psixologo-pedagogicheskie problemy` postroeniya novoj shkoly` v usloviyax znachimy`x izmenenij rebenka i situacii ego razvitiya // Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya. 2010. № 2 (23). S. 12 – 18.

19. Xolodkova O. G., Chernikova E. A. Cennostnoe otnoshenie k zhizni u studentov s razlichnoj professional'noj napravlennost'yu // Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya: Gumanitarny'e nauki. 2019. № 1 (47). S. 93 – 96.
20. Chudnovskij V. E'. Nravstvennaya ustojchivost' lichnosti: Psixologicheskoe issledovanie. M. : Pedagogika, 1981. 208 s.
21. Shmelev A. G. Vvedenie v e'ksperimental'nyu psixosemantiku: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i psixodiagnosticheskie vozmozhnosti. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. 158 s.
22. Yakobson S. G. Psixologicheskie problemy' e'ticheskogo razvitiya detej. M. : Pedagogika, 1984. 143 s.
23. Yan'shin P. V. Praktikum po klinicheskoy psixologii. Metody' issledovaniya lichnosti. SPb. : Piter, 2004. 336 s.
24. Allport G. W. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality The Terry Lectures Series (T. 20). Yale University Press, 1955. P. 106.
25. Edwards C. P. Culture and the construction of moral values: a comparative ethnography of moral encounters in two cultural settings // The emergence of morality in young children. Chicago ; London, 1987. P. 123 – 151.
26. Fromm E. Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics. London, 2020. P. 224.

O. G. Kholodkova, L. S. Kolmogorova, S. S. Zhdanov

IDEALS OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONAL MATURITY

The article discusses various approaches to the study of the ideals of the individual, their formation, the mechanisms of action of ideals on the formation of the individual, in particular, in the issue of the development of personal maturity, are considered. The purpose of the article is to describe and analyze the results of the study of the ideals of students with different levels of personal maturity. To achieve the goal, a study of the ideals and personal maturity of 99 first-year students of various areas of training at the age of 18 – 19 was organized on the basis of the Altai State Pedagogical University. As methods of research of the ideals of the personality of students were used unfinished sentences, content analysis of mini-essays ("Ideal Lifestyle", "Ideal Profession", "Ideal Person") and the method of semantic differential by V. F. Petrenko. The personal maturity of the subjects was measured using a test-questionnaire of personal maturity edited by Yu. Z. Gilbukh. The results of the study showed that students with different levels of personal maturity ideals have a number of features. In particular, those with a satisfactory level of personal maturity ideals are characterized by humanity, self-development, self-realization. At a low (unsatisfactory) level, ideals are more hedonistic. The applied value of the study for the psychological counseling of students is presented.

Key words: *value-semantic sphere of personality, ideals of personality, personal maturity, adolescence.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.728

Ю. П. Башаримов, А. В. Черных

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ПЕРСПЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

На сегодняшний день сферы жизнедеятельности общества становятся все более взаимозависимыми. Понятия, функции, данные, появляющиеся из отраслей новых систем хозяйствования, приобретают новые значения. В этом контексте рассматривается взаимосвязь экономической и духовной сфер как одно из условий возникновения и становления экономической культуры личности, формирующей экономическое поведение субъектов. Цель – раскрыть понятие экономической культуры, используя широкую методологическую базу теоретических исследований, проследить, как экономические знания и культура обращения с благами и услугами позволяют сформировать экономическую культуру в масштабах личности, общества и государства. Только по достижении высокого уровня экономической культуры общества можно добиться значительных успехов во всех преобразованиях, осуществляемых в России.

Ключевые слова: экономическая культура, современное общество, экономика, личностная культура, экономическая образованность.

В современном мире сферы жизни общества становятся всё более взаимосвязанными, многие понятия, функции, данные из разных отраслей приобретают новые значения. В этом контексте можно рассматривать взаимосвязь экономической и духовной сфер, в частности, посредством изучения явления экономической культуры, которое распространяется в качестве модели поведения производителей и потребителей и закрепляется в понятийном аппарате исследователей. С этим связана актуальность данной работы, цель которой раскрытие понятия экономической

культуры посредством анализа особенностей развития экономики и духовной сферы.

Для достижения целей исследования используем теоретические источники и практические примеры того, как экономические знания и культура обращения с благами и услугами позволяют сформировать экономическую культуру в масштабах личности, общества и государства.

Экономика традиционно понимается как хозяйство и как наука. В первом случае имеется в виду система хозяйствования, обеспечивающая общество

духовными и материальными благами. Во втором случае подразумевается наука, изучающая способы удовлетворения непрерывно возрастающих нужд людей при условии ограниченности ресурсов. Экономике, на наш взгляд, целесообразнее всего определять как систему, охватывающую процессы производства, распределения, обмена, потребления материальных благ и услуг. При этом следует учитывать, какими именно процессами может быть представлена деятельность по всем четырём направлениям.

Основной проблемой экономики по-прежнему является ограниченность ресурсов вкупе с постоянным ростом потребностей общества. Иногда люди сами создают себе проблемы, и функционирующие домохозяйства по соотношению доходов и расходов становятся убыточными. В этом случае, а также в масштабах государства на смену экономической деятельности как алгоритму приходит более осознанный и более творческий процесс – производство, распределение, обмен, потребление по правилам экономической культуры.

Понятие культуры в разное время также трактовалось по-разному. На сегодняшний день существует более тысячи дефиниций понятия культуры. Так, например, Иммануил Кант (1724 – 1804), немецкий философ, понимал её как совокупность достижений людей в процессе проявления и развития задатков. Цивилизация, таким образом, является результатом осмысления и использования накопленного опыта в культуре для построения общества по принципам социальной справедливости и этичности.

И. Г. Гердер (1744 – 1803), немецкий философ-просветитель, считал, что культура – это опыт, который у большинства людей порождает ощущение сплочённости, единства, идентичности.

Э. Тейлор (1832 – 1917), английский культуролог, этнолог понимал под культурой комплекс знаний, верований, морали, обычаев, привычек, которые человек приобретает в социуме. Культура считалась способом улучшения жизни людей, который всё более интенсивно развивается в процессе смены поколений.

Для М. Арнолда (1822 – 1888), английского поэта, педагога и критика, культура ассоциировалась с интеллектуальной элитой и объединяла всё лучшее в духовной сфере, созданное человеком.

Р. Бенедикт (1887 – 1948), американский антрополог, представитель этно-психологического направления в американской антропологии, предложила вниманию научного сообщества концепцию моделей культуры и термин «синергия», определяющий степень сотрудничества в межличностном плане и гармонии в обществе. По её мнению, культура – это идеи и стандарты в определённой сфере, разделяемые людьми.

Наконец, в понятийном аппарате ЮНЕСКО (XXI век) культура – это «комплекс особых духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных характеристик общества или социальной группы, которые охватывают не только искусство и литературу, но также образ жизни, уклад совместного проживания, системы ценностей, традиции и верования» [1].

Если акцентировать внимание на самом современном определении, то

можно прийти к выводу, что понятие экономической культуры действительно имеет место, причём как на макро-, так и микроуровне. Можно предположить, что если экономика отвечает на вопросы, что, как и для кого производить, то общество с уже сформированной экономической культурой даёт примерно такие ответы:

– на вопрос «Что?» – действительно нужные товары в количестве, соразмерном спросу;

– на вопрос «Как?» – максимально экологично, оперативно, качественно;

– на вопрос «Для кого?» – для потребителей с конкретными запросами.

Перейдём к трактовке существующих определений экономической культуры. Прежде всего, учёные сходятся во мнении, что это понятие шире, чем понятие «экономическое образование». Последнее имеет целью сформировать элементы экономической культуры, технологической подготовки людей, социальных общностей, систем и вследствие этого повысить уровень экономической культуры в социуме: для многих отраслей это основополагающий момент качественной деятельности. Экономическая культура охватывает не только уровень образования людей, но и культурные пласты, социально-ценностные взаимоотношения человека с окружающим миром, его систему ценностей. Также этот вид культуры предполагает, что человек несёт ответственность за любую свою деятельность.

Экономическая образованность – это необходимый элемент культурного облика гражданина, предпосылка успешной деятельности почти во всех отраслях и сферах. Уровень этой образованности во многом определяется

тем, насколько у человека развита экономическая культура. Последняя выступает главным показателем результативности экономического образования, финансовой грамотности.

Очевидна зависимость достижения высоких результатов экономического образования от качества подготовки преподавателей, от того, насколько в принципе они привыкли иметь дело с категорией экономической культуры (во многом эта готовность зависит от государства). Совокупность экономического обучения и воспитания культуры, как считают учёные, составляет базу экономической подготовки. Человека, который в полной мере овладел экономической культурой, характеризуют подчинение работы требованиям рациональности, эффективного применения способностей, направленность на улучшение материального и духовного благосостояния общества. Экономическая культура сегодня – часть экономической деятельности человека.

Экономическая культура в социальном плане определяется развитием деятельности людей и характеризуется степенью развития материальной и технической базы, экономическими связями и производительными силами. Содержание этого понятия раскрывается в научных статьях К. Балашова, Т. Е. Сергеевой, А. А. Сысоевой и других учёных [3, с. 45]. Все они сходятся во мнении, что экономическая культура личности представляет собой качественную характеристику, демонстрирующую:

– уровень знаний, умений, навыков хозяйственной деятельности;

– уровень реализации возможностей и способностей человека в области экономики.

Роль экономической культуры личности в последние годы заметно возрастает. Это можно объяснить возрастанием роли человеческого фактора в целом. Экономическая культура, являясь частью общей социальной культуры, действительно представляет собой результат слияния культуры и экономики. Она проявляется посредством отношений в экономической сфере между людьми или группами лиц. Экономические отношения в современном мире охватывают все сферы жизни общества и сопровождают человека в течение всей его жизни. Вот почему экономическая культура личности – это предмет исследования не только экономических, но и других наук. Философы дают следующее определение понятию «экономическая культура»: единство экономических знаний, убеждений, практической деятельности творческого характера в экономической сфере, процесс всестороннего развития человека, его возможностей и способностей, в том числе в сферах финансов и рационального распределения ресурсов.

В социологии экономическая культура – это «посредник», связующее звено комплекса экономических, политико-правовых и иных условий государства и поведения экономических субъектов.

В образовательной сфере экономическая культура представляет собой систему экономических знаний, убеждений, взглядов, традиций, опыта, умений применять экономические знания на практике. Исследователи отмечают обеспеченность экономической деятельности бережливым и рациональным хозяйствованием.

Экономическая культура, будучи частью экономического образа мышления, применяется в течение всей жизни человека и реализуется в большем количестве принимаемых решений, а также в их реализации. Экономическая культура необходима людям для обеспечения хозяйственной деятельности по устойчивой модели, комфортного поведения и положения в обществе, удачного взаимодействия с другими людьми, удовлетворения потребностей в том количестве, в котором они существуют. Задача системы образования – обеспечение возможности для человека овладеть главными приёмами мышления экономическими категориями и знаниями, умениями, навыками.

Также очевидно, что овладение методами и принципами экономического образа мышления и основами экономической культуры помогает человеку принимать рациональные решения. Оценка и применение имеющихся ресурсов происходят с более высокой эффективностью, соответственно и трудовая деятельность является более профессиональной.

Профессиональная экономическая культура, будучи основным элементом культуры личности, становится благоприятной причиной появления системы знаний, свойств, ценностей, качеств, которые позволят человеку в дальнейшем успешно освоить профессиональную экономическую социальную культуру [2, с. 92]. Этим вызывается необходимость выделить основную профессионально-личностную экономическую культуру, нечто среднее между пониманием экономики как науки либо совокупности процессов производства и

экономической культуры как способа взаимодействия в ходе осуществления этих процессов.

Экономическую культуру можно определять и в качестве личностного образования, т. е. системы знаний в области экономики, экономического сознания и опыта, экономического мышления, его нравственной реализации в экономической деятельности, пока происходят усвоение и созидание экономической культуры. Этапность и стадийность формирования этой культуры имеет под собой основу – непрерывное многоступенчатое профессиональное образование.

Можно ли научиться основам экономической культуры? Для ответа на этот вопрос следует проанализировать ситуацию в России в сфере экономики, а также экономической системы. Формирование экономической культуры в какой-то степени можно считать проблемой современного общества, которое в масштабах истории сравнительно недавно перешло к рыночной системе. В девяностые годы масштабные преобразования и кризисы подтвердили низкий, практически нулевой уровень экономической культуры у россиян. Сначала граждане потеряли многолетние денежные сбережения, затем их надежды с приватизацией не оправдались. Вся собственность была распределена между небольшим количеством людей. После августовского дефолта в 1998 году экономические позиции россиян ухудшились. Если принимать во внимание, что в процессе экономических преобразований производство в России фактически снизилось на 50 %, а степень криминализации экономического сектора

выросла в геометрической прогрессии, то можно считать масштабы снижения экономической культуры действительно поражающими воображение.

Главной ошибкой экономических преобразований, на наш взгляд, была надежда на самостоятельность рынка, на то, что его «невидимая рука» будет действовать без поддержки и направления государства. Но перемены в России произошли слишком быстро, чтобы можно было надеяться на бесперебойную работу новой системы. Вспомним высказывание американского экономиста Д. Гэлбрейта о том, что у рынка вряд ли получится решить проблемы социального обеспечения, образования, обороны. Но и абстрактные обвинения представителей экономического сектора в корысти не имеют под собой основы, поскольку для их справедливой оценки требуется доказательная база, а граждане чаще всего дают оценку происходящему с точки зрения эмоций [1, с. 5 – 21].

По нашему мнению, «чистой» экономической культуры, без «примесей» схем обогащения, принципов капитализма сегодня не существует. Благополучие небольшого количества людей зависит от того, какие лишения претерпевает большинство людей и сколько они трудятся для государства. К тому же бизнес – это до сих пор рискованная сфера деятельности. С одной стороны, в домохозяйствах привить экономическую культуру действительно легко, поскольку её в данном случае можно понимать как искусство обращения с имеющимися материальными ресурсами. С другой стороны, экономическая культура в «большом» бизнесе – это, вероятно, недостижимый идеал,

поскольку современные принципы конкуренции не имеют привязки к понятиям совести и нравственности в целом.

Также развитию экономической культуры в крупных масштабах мешает собственно характер российской экономики [4]. Акцент по-прежнему делается на сырьевой сектор, импорт некоторых товаров высокого качества. Наука развивается не очень быстрыми темпами, причём многие люди рассчитывают на моментальный высокий доход. Существуют диспропорции спроса и предложения, включая дисбаланс на рынке рабочей силы.

Таким образом, экономическая культура действительно имеет место, причём её можно анализировать с позиции «стыка» всех сфер жизни людей. Российская экономика страдает от проблем не только управленческого, но и собственно финансового характера. Отрицательное влияние на процесс формирования экономической культуры

оказывают политическая и правовая нестабильность, из-за которой люди не всегда чувствуют уверенность в завтрашнем дне. В условиях необоснованного введения санкций и прочих экономических ограничений со стороны других государств вообще имеет мало смысла говорить о глобальной экономической культуре. До сих пор на первое место ставится цель получения прибыли, не всегда законными способами и с соблюдением принципов морали и нравственности.

У Российской Федерации особенно сейчас есть шанс изменить историю и подходы к рассмотрению экономической культуры, в частности сделать акцент на экономической культуре домохозяйств и обеспечить максимально прозрачное ведение дел на международной арене, с тем чтобы иностранные инвесторы и потенциальные партнёры знали: сотрудничество с Россией – это гарант качества.

Литература

1. Бодрунов С. Д. Новое индустриальное общество второго поколения: человек, производство, развитие // Общество и экономика. 2016. № 9. С. 5 – 21.
2. Королев В. Экономическая культура человеческого капитала в методологии междисциплинарного дискурса : учеб. для вузов / В. Королев, О. Евграфова. М. : Литрес, 2022. С. 92.
3. Минцберг Г. Менеджмент: природа и структура организаций : учеб. пособие. М. : Литрес, 2022. С. 45.
4. Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://www.economy.gov.ru/> (дата обращения: 18.04.2023).
5. Официальный сайт Института статистики ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: <http://uis.unesco.org/> (дата обращения: 18.04.2023).

References

1. Bodrunov S. D. Novoe industrial'noe obshchestvo vtorogo pokoleniya: chelovek, proizvodstvo, razvitie // Obshchestvo i ekonomika. 2016. № 9. S. 5 – 21.
2. Korolev V. Ekonomicheskaya kul'tura chelovecheskogo kapitala v metodologii mezhdisciplinarnogo diskursa : ucheb. dlya vuzov / V. Korolev, O. Evgrafova. M. : Litres, 2022. S. 92.
3. Minczberg G. Menedzhment: priroda i struktura organizacij : ucheb. posobie. M. : Litres, 2022. S. 45.
4. Oficial'nyj sajt Ministerstva ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.economy.gov.ru/> (data obrashheniya: 18.04.2023).
5. Oficial'nyj sajt Instituta statistiki YuNESKO [Elektronnyj resurs]. URL: <http://uis.unesco.org/> (data obrashheniya: 18.04.2023).

Yu. P. Basharimov, A. V. Chernykh

THE PERSONALITY ECONOMIC CULTURE AS THE BASIS FOR THE LONG-TERM DEVELOPMENT OF MODERN RUSSIA

Today, the spheres of life of society are becoming more and more interdependent. Concepts, functions, and data emerging from the branches of new management systems acquire new meanings. In this context, the interrelation of the economic and spiritual spheres is considered as one of the conditions for the emergence and formation of personality economic culture that forms the economic behavior of subjects. The purpose is to reveal the concept of economic culture, using a broad methodological base of theoretical research, to trace how economic knowledge and the culture of handling goods and services allow to form an economic culture on the scale of an individual, society and the state. Only by achieving a high level of economic culture of society can significant success be achieved in all the transformations carried out in Russia.

Key words: *economic culture, modern society, economy, personal culture, economic education.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 378.4

Чжу Фанчжуань

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КИТАЯ

В статье изложен взгляд на построение модели формирования социальных компетенций, основанной на синергетическом образовательном механизме, объединяющем школы, колледжи, организации и отдельных лиц. Ее практическое применение обеспечивает повышение уровня социальных компетенций китайских студентов.

Ключевые слова: университеты, студенческие кадры, социальные компетенции, совместное образование.

В настоящее время студенты китайских вузов являются основной и важной силой в повышении качества идеологической и политической работы, что способствует эффективности и качественному развитию страны в целом. В связи с этим возникает необходимость исследования проблемы повышения результативности идеологической и политической работы в университетах в отношении формирования социальных компетенций студентов, обучая их делу социализма с китайской спецификой.

Прежде всего охарактеризуем понятие «социальные компетенции». Большинство китайских и иностранных ученых считают, что социальные компетенции относятся к некоторым компетенциям и навыкам, необходимым людям для адаптации к социальному развитию, жизни и выживанию в обществе, и рассматривают социальные компетенции как эффективный и надлежащий ответ

человека на различные социальные ситуации и реализацию собственного позитивного развития.

Анализ литературы [2; 6, с. 107] позволяет сделать вывод о том, что сущность социальных компетенций человека в основном отражена в трех аспектах:

— компетенция межличностного общения и взаимодействия, предполагающая готовность понимать и реагировать на других и действовать мудро в человеческих отношениях [11], ладить с другими [14];

— компетенция определять и достигать целей, связанная с потребностью и умением людей выбирать и определять цели развития в обществе и активно достигать целей развития в соответствии с требованиями ситуации; обеспечивает успешность преодоления трудностей, которые нужны людям при решении различных этапов жизненных

задач, а также знание источников социальной помощи и стратегий достижения целей [5];

– компетенция адаптироваться и интегрироваться в общество проявляется в эффективном взаимодействии со своим окружением [12], достижении своих целей в условиях адаптации к социальным ситуациям [15].

Наличие у людей социальных компетенций означает, что они признают правила и стандарты социальной жизни и используют их при решении практических проблем, с которыми сталкиваются в природе и обществе [13]. Исследователи [в частности, 10] считают, что социальные компетенции особенно востребованы в ситуациях самовыбора при столкновении с внешними целями, поставленными другими и т. д.

Разнообразие показателей социальных компетенций людей, расхождение позиций исследователей в понимании места социальных компетенций в составе учебных целей университетов привели к ситуации, когда состав социальных компетенций, подлежащих формированию у студентов в различных вузах Китая, существенно отличается, что порождает неопределенность в осмыслении качества образовательных результатов и способов их достижения.

На основе обобщения результатов исследований, проведенных китайскими и зарубежными учеными [6; 11; 10; 12 и др.], а также на основе анализа результатов анкетирования и интервьюирования китайских студентов Вэйнаньского педагогического университета различных направлений подготовки мы выделили восемь разнообразно-

стей социальных возможностей, которыми должны овладеть китайские студенты:

1) моральные компетенции – это «неотсутственная мораль» и «внешние» компетенции субъекта [9], это ресурс, который нельзя игнорировать в социальном развитии студентов, поскольку степень их развития напрямую влияет на групповую сплоченность и общее развитие студентов;

2) компетенция к макромышлению впервые была предложена китайским ученым Ли Бэконом [4]; она состоит в способности наблюдать, чувствовать и разрешать макропроблемы, понимать их суть и устанавливать общие связи между различными аспектами окружающей жизни;

3) организационные компетенции связаны с умением выполнять организационную работу, связанную с планированием, реализацией и управлением различными мероприятиями или проектами;

4) компетенция к обучению, по мнению исследователей [16], является базовой социальной компетенцией, которой должны обладать китайские студенты; она состоит в способности понимать, думать, анализировать и решать проблемы в обучении и мышлении;

5) компетенция к сотрудничеству определяет духовное качество членов команды, которые разделяют радости и печали и хорошо сотрудничают с друг с другом [1], и предполагает командный дух, способность мобилизовать коллективное сознание всех членов команды в решении стоящих проблем;

б) компетенция к адаптации, будучи связана с адаптацией к социальной среде, образу жизни и культурным концепциям, а также с психологической адаптацией, когда человек взаимодействует с социальной средой в процессе социального выживания [3], включает в себя способность студентов приспосабливаться к межличностной коммуникации, изменению окружающей среды, разнообразию социальных ролей студентов, включению в различные виды деятельности и т. д.;

7) инновационные компетенции – важнейшие социальные компетенции, которыми должны обладать студенты, поскольку, как утверждают исследователи, именно вузовское образование, способствуя развитию студентов и усилению их жажды знаний, позволяет им впоследствии внедрять инновации и вызывать качественные изменения в среде коллективного, организационного и социального развития;

8) лидерские компетенции проявляются в способности студента влиять на других и продвигать индивидуальные и коллективные решения, обеспечивая не только руководство другими, но и собственной организацией.

Выделенный комплекс социальных компетенций студентов определяет подходы к уточнению целей, содержания и структуры вузовского образования с точки зрения повышения качества образования в отношении социальных возможностей выпускников китайских вузов.

В целях совершенствования практики формирования и развития социальных компетенций студентов вузов нами была разработана уровневая модель, основанная на синергетическом

образовательном механизме совместного образования «четыре в одном» для формирования социальных компетенций и повышения качества социальных возможностей китайских студентов в университетах, институтах (колледжах), студенческих организациях и на личном уровне. Представим краткую характеристику каждого из выделенных уровней.

На университетском уровне в условиях крайне недостаточного внимания к совершенствованию качества овладения студентами социальными компетенциями и отсутствия систематической и научно обоснованной учебной подготовки необходимо усовершенствовать учебный план; подготовить команды преподавателей и экспертов, владеющих методиками формирования социальных компетенций; разработать комплексные учебные курсы с точки зрения педагогики, психологии, менеджмента, социологии и т. п.; проводить специальные занятия для студентов и читать специальные репетиторские лекции; организовывать и проводить различные студенческие мероприятия, особенно коллективные мероприятия кампуса, а также предоставлять студентам возможности для практического обучения и платформы для развития и улучшения социальных компетенций.

На уровне институтов (колледжей) следует разработать и внедрять научно обоснованные механизмы стимулирования и оценки качества социальных компетенций студентов. Например, выдвинуть четкие требования к образовательным целям и разработать стандарты для ежегодного обучения студентов социальным компетенциям.

В частности, выработать требования к учебным заданиям с позиций формирования социальных компетенций, демонстрировать примеры студентов, которые достигли высоких уровней в освоении социальных возможностей, чтобы побудить студентов активно участвовать в различных студенческих мероприятиях, а также постоянно развивать и совершенствовать свои социальные компетенции в практических упражнениях. Каждая студенческая группа может демонстрировать свои особые мероприятия, результативные с точки зрения освоения социальных компетенций, которые будут выступать как примеры для других групп, а также в качестве показателя в ходе педагогической оценки, при вознаграждениях, повышении финансирования, рекомендации в члены партии и других аспектах.

Организационный уровень относится к формату организации обучения и воспитательной работы, такому, как учебные группы, учебный филиал, филиал студенческой партии, офис работы студентов (рабочий офис), комитет Коммунистической лиги молодежи Китая (общий филиал лиги), студенче-

ский союз (филиал), студенческие ассоциации и др. Эти организации должны держать в поле зрения вопрос о формировании у студентов социальных компетенций, стараться добиваться успеха, преодолевая трудности, обобщать сложившийся позитивный опыт.

Личный уровень предполагает усилия самих студентов, направленные на совершенствование своих социальных компетенций. Как отмечал В. А. Сухомлинский, проявление гениальности, таланта и дара человека в основном зависит от образования, особенно от самообразования [7]. Он также неоднократно подчеркивал, что «самообразование является очень важным фактором в школьном образовании» [8]. В данном случае речь идет о необходимости обучения студентов тому, как повышать и укреплять осведомленность и инициативу в «самокомпетенции», совершенствовании своих социальных компетенций, как в полной мере использовать свободное время для организации, проведения и участия в различных студенческих мероприятиях, а также для изучения и понимания студенческого коллектива.

Литература

1. Гилберт М. Превышение культуры конкуренции – от резкого противоречия к взаимной выгоде в эпоху взаимозависимости / пер. с англ. Чэн Цюнь, Лэй Юйтянь. Шанхай : Изд-во Шанх. акад. обществ. наук, 2015. 42 с.
2. Гэ Цао. Исследование качества компетенций гражданского общества. Чжэнчжоу : Изд-во Чжэнчж. ун-та, 2005. С. 12 – 14.
3. Дин Хуэй. Исследование по развитию компетенции студентов в социальной адаптации. Нанкин : Нанкин. политехн. ун-т, 2012. С. 21 – 23.
4. Ли Бэкон. Поговорим о развитии компетенции к макромышлению в профессиональном образовании // Высшее образование в Китае. 2009. № 1. С. 16 – 17.
5. Ма Хао, Ли Янь. Исследование пути культивирования социальных когнитивных компетенций студентов вуза на цифровом фоне // Молодежь Шаньси. 2022. № 621 (08). С. 104 – 106.

6. Теоретические и эмпирические предпосылки изучения социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы / С. Б. Серякова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 106 – 116.
7. Сухомлинский В. А. Образование и самообразование подростков / пер. Цзян Лицзюнь [и др.]. Пекин : Пекин. изд-во, 1984. 13 с.
8. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. шк. М. : Просвещение, 1979. 396 с.
9. Хань Цинсян. Теория, основанная на компетенциях, и развитие Китая в XXI веке // Ученые записки Пекинского университета (издание философии и общественных наук). 1996(5). С. 12 – 22.
10. Цинь Шупин. Повышение и развитие социальных компетенций студентов // Ученые записки Хубэйского экономического института. 2013 (2). С. 134 – 135.
11. Цюй Ляоцзянь, Лю Хуакун. Оценка компетенций: исследование проекта опроса социальных и эмоциональных компетенций студентов ОЭСР // Исследование сравнительного образования. 2020. № 42 (07). С. 90 – 97.
12. Чжан Яньцзюнь. Исследование вмешательства психосоциальных компетенций студентов вуза в условиях социальных и психологических услуг // Хэнань. Социальные науки. 2021. № 29 (02). С. 107 – 117.
13. Чжан Яоцзюань, Ли Дунмэй, Чжан Цицзю. Исследование модели развития компетенций студентов вуза с точки зрения теории социального качества // Журнал Чанчуньского технологического университета (исследовательское издание высшего образования). 2015. № 36 (02). С. 34 – 36.
14. Чжу Сяокунь. Исследование пути самосовершенствования социальных эмоциональных компетенций студентов вуза с точки зрения позитивной психологии // Образовательный и педагогический форум. 2022. № 601 (50). С. 85 – 88.
15. Чэнь Мин, Ван Яньшуан. Анализ характеристик психосоциальных компетенций студентов вуза и факторов их влияния // Журнал Муданьцзянского педагогического университета (издание социальных наук). 2020. № 216 (02). С. 129 – 137.
16. Ян Госинь. Внеклассное обучение студентов. Пекин : Изд-во обществ. наук Китая. 2016. С. 59 – 186.

References

1. Gilbert M. Prevy`shenie kul`tury` konkurencii – ot rezkogo protivorechiya k vzaimnoj vy`gode v e`poxu vzaimozavisimosti / per. s angl. Che`n Czyun`, Le`j Yujtyan`. Shanxaj : Izd-vo Shanx. akad. obshhestv. nauk, 2015. 42 s.
2. Ge` Czaо. Issledovanie kachestva kompetencij grazhdanskogo obshhestva. Chzhe`nchzhou : Izd-vo Chzhe`nchzh. un-ta, 2005. S. 12 – 14.
3. Din Xue`j. Issledovanie po razvitiyu kompetencii studentov v social`noj adaptacii. Nankin : Nankin. politexn. un-t, 2012. S. 21 – 23.
4. Li Be`kon. Pogovorim o razvitiu kompetencii k makromy`shleniyu v profesional`nom obrazovanii // Vy`sshee obrazovanie v Kitae. 2009. № 1. S. 16 – 17.

5. Ma Xiao, Li Yan`. Issledovanie puti kul'tivirovaniya social'ny`x kognitivny`x kompetencij studentov vuza na cifrovom fone // Molodezh` Shan'si. 2022. № 621 (08). S. 104 – 106.
6. Teoreticheskie i e'mpiricheskie predposylki izucheniya social'no-pedagogicheskoy kompetentnosti specialistov social'noj sfery` / S. B. Seryakova [i dr.] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 1. C. 106 – 116.
7. Suxomlinskij V. A. Obrazovanie i samoobrazovanie podrostkov / per. Czzyan Liczyun` [i dr.]. Pekin : Pekin. izd-vo, 1984. 13 s.
8. Suxomlinskij V. A. Pavly`shskaya srednyaya shkola: obobshhenie opy`ta ucheb.-vospitat. raboty` v sel. sred. shk. M. : Prosveshhenie, 1979. 396 s.
9. Xan` Cinsyan. Teoriya, osnovannaya na kompetencyax, i razvitie Kitaya v XXI veke // Ucheny`e zapiski Pekinskogo universiteta (izdanie filosofii i obshhestvenny`x nauk). 1996(5). S. 12 – 22.
10. Cin` Shupin. Povy`shenie i razvitie social'ny`x kompetencij studentov // Ucheny`e zapiski Xube`jskogo e`konomicheskogo instituta. 2013 (2). S. 134 – 135.
11. Czyuj Lyaoczzyan`, Lyu Xuakun. Ocenka kompetencij: issledovanie proekta opro-sa social'ny`x i e`mocional'ny`x kompetencij studentov OE`SR // Issledovanie sravnitel'nogo obrazovaniya. 2020. № 42 (07). S. 90 – 97.
12. Chzhan Yan`czzyun`. Issledovanie vmeshatel'stva psixosocial'ny`x kompetencij studentov vuza v usloviyax social'ny`x i psixologicheskix uslug // Xe`nan`. Social'ny`e nauki. 2021. № 29 (02). S. 107 – 117.
13. Chzhan Yaoczzyuan`, Li Dunme`j, Chzhan Ciczyyu. Issledovanie modeli razvitiya kompetencij studentov vuza s točki zreniya teorii social'nogo kachestva // Zhurnal Chanchun`skogo texnologicheskogo universiteta (issledovatel'skoe izdanie vy`sshego obrazovaniya). 2015. № 36 (02). S. 34 – 36.
14. Chzhu Syaokun`. Issledovanie puti samosovershenstvovaniya social'ny`x e`mocional'ny`x kompetencij studentov vuza s točki zreniya pozitivnoj psixologii // Obrazovatel'ny`j i pedagogicheskij forum. 2022. № 601 (50). S. 85 – 88.
15. Che`n` Min, Van Yan`shuan. Analiz xarakteristik psixosocial'ny`x kompetencij studentov vuza i faktorov ix vliyaniya // Zhurnal Mudan`czzyanskogo pedagogicheskogo universiteta (izdanie social'ny`x nauk). 2020. № 216 (02). S. 129 – 137.
16. Yan Gosin`. Vneklassnoe obuchenie studentov. Pekin : Izd-vo obshhestv. nauk Kitaya. 2016. S. 59 – 186.

Zhu Fangzhuan

RESEARCH AND PRACTICE ON IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER INSTITUTIONS STUDENT'S SOCIAL COMPETENCIES IN CHINA

The article presents a view on the construction of a model for the formation of social competencies based on a synergetic educational mechanism that unites schools, colleges, organizations and individuals. Its practical application provides an increase in the level of social competencies of Chinese students.

Key words: *universities, student cadres, social competencies, co-education.*

А. В. Зобков

**Итоги XII Всероссийской научно-практической конференции
«ПСИХОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА
К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»,
посвящённой 130-летию со дня рождения В. Н. Мясищева**

Конференция состоялась 11 – 13 июля 2023 г. во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ, г. Владимир). Организаторами конференции выступили кафедра психологии личности и специальной педагогики Гуманитарного института ВлГУ (зав. кафедрой – кандидат психологических наук, доцент О. В. Филатова; доктор психологических наук, профессор В. А. Зобков) и Институт психологии РАН (академик РАН и РАО, доктор психологических наук, профессор А. Л. Журавлёв; доктор психологических наук, профессор В. П. Позняков).

На открытии конференции (12 июля) с вступительным словом и приветствием участников конференции выступила проректор ВлГУ по воспитательной работе и молодёжной политике О. В. Ерашова. Поздравительные слова в адрес конференции были высказаны директором Гуманитарного института, профессором Е. М. Петровичевой.

С приветствием участников конференции и поздравлением выступил профессор В. А. Зобков, предложивший считать 11 июля (день рождения В. Н. Мясищева) **днём психологических отношений** и внести его в реестр

отечественных праздников. В. А. Зобков представил краткую информацию об участниках конференции: было принято к публикации и опубликовано к началу конференции 49 статей 80 авторов и соавторов из девяти городов Российской Федерации: Владимира, Иванова, Казани, Костромы, Красноярска, Москвы, С.-Петербурга, Читы, Ярославля.

Первая часть пленарного заседания должна была начинаться с доклада В. А. Мазилова (Ярославль, ЯГПУ) «В. Н. Мясищев: малоизвестные грани таланта выдающегося ученого», но Владимир Александрович не смог присутствовать на конференции по объективным причинам, поэтому собравшимся было зачитано его пленарное сообщение. В докладе было отмечено, что творчеству В. Н. Мясищева посвящена обширная литература, включающая множество научных статей, монографии, защищенные диссертации. Тем не менее проведенные до настоящего времени исследования наследия выдающегося ученого не представляются исчерпывающими, поскольку обнаруживаются новые грани, проанализированные пока что недостаточно, но уже позволяющие уточнить устоявшиеся оценки, а возможно, и сделать новые

выводы. В докладе прозвучало, что есть достаточно оснований считать В. Н. Мясищева историком психологии. Было сказано, что В. Н. Мясищевым опубликован ряд работ, посвященных историко-психологической проблематике. В. Н. Мазиллов сказал, что в архиве находятся до сих пор неопубликованные рукописи статей, посвященные анализу и оценке работ различных зарубежных авторов по вопросам личности (в архивах уже несколько десятилетий ждут публикации достаточно объемные и значимые работы В. Н. Мясищева, посвященные анализу творчества К. Левина, Ф. Кюнкеля, Э. Йенша, В. Штерна, Л. Клягеса), что позволяет уверенно утверждать: выдающийся психолог выступал еще и в качестве историка психологической науки. В докладе была дана оценка историко-психологического наследия В. Н. Мясищева и сказано, что историко-психологические труды В. Н. Мясищева не утратили своего значения и сегодня, поэтому заслуживают опубликования, поскольку представляются ценными и для психологии личности, и для истории психологии.

Доклад В. А. Зобкова (Владимир, ВлГУ) привлек особое внимание аудитории. В докладе прозвучало, что перспективным и целесообразным представляется формирование нового комплексного научного направления в общей, возрастной и педагогической психологии, которое можно обозначить **«психология отношения человека к жизнедеятельности»**, понимаемого как триединство отношения человека к себе, деятельности, другим людям. Было сказано, что каждый ком-

понент триединства занимает в определенных периоды возрастного развития доминирующую позицию (0 – 6 – 7 лет; 6 – 7 лет – 21 – 22 года; 21 – 22 – 60 – 65 лет), которые следует рассматривать как возрастные этапы развития отношений человека, влияющие на процесс и итог его жизнедеятельности. Каждый этап возрастного развития отношения человека к жизнедеятельности определяется своеобразием уровня развития специфических для данного этапа содержательно-динамических характеристик.

В. А. Зобков выделил несколько перспективных направлений психологических исследований отношения человека к жизнедеятельности.

Во-первых, триединство отношения человека к жизнедеятельности может не только объяснять то, почему остаются незамеченными постепенно накапливающиеся изменения в триединстве, ведущие к гармонии или дисгармонии индивида, личности, субъекта, но и должно предложить психолого-педагогические технологии повышения эффективности и надёжности человека в различных ситуациях объективной действительности. В связи с этим пристального изучения требуют содержательно-динамические характеристики, обуславливающие развитие и функционирование триединства отношений на различных этапах возрастного развития человека. Особое значение приобретают исследования влияния эмоций на становление и проявление отношений к жизнедеятельности. До сих пор эффекты эмоциональных переживаний изучались преимущественно в рамках психических состояний, тогда как влияние эмоций на развитие

триединства отношений остается мало изученным.

Во-вторых, мы недостаточно понимаем влияние объективной действительности на развитие содержательно-динамических характеристик триединства отношений человека к жизнедеятельности, приемлемость тех или иных способов предупреждения отклонений от нормативного развития.

В-третьих, требуют дальнейшего изучения психологические закономерности триединства отношения человека к жизнедеятельности, обуславливающие коллективное взаимодействие в малых и больших социальных группах, объединенных на основании ценностей, смыслов.

В-четвертых, требуют изучения психологические механизмы, провоцирующие и усиливающие развитие отношений.

Наконец, для психодиагностики триединства отношений требуются разработка и апробация диагностических технологий, включая лабораторные методы.

С большим вниманием были выслушаны доклады В. П. Познякова (Москва, ИП РАН) «Проблема отношения человека к жизнедеятельности в работах Л. А. Журавлева», А. В. Зобкова (Владимир, ВлГУ) «Субъект сквозь призму психологии отношений», А. В. Морозова (Москва, НИИ ФСИН России) «Трансформация отношений субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации», Е. Е. Блиновой (Владимир, ВлГУ) «Городская идентичность как фактор социально-психологической адаптации студентов из сельской местности», И. Е. Задорожнюка (Москва)

«Феномен апории факта: подход с позиций психологии отношений», Т. В. Шахворостовой (Владимир, ООО «Слон») «Психология отношения к себе дошкольника», С. Е. Поддубного (Москва, ИП РАН) «Личностные особенности молодых людей, состоящих в близких отношениях разного статуса».

13 июля состоялось заседание секций. На секционных заседаниях конференции были представлены результаты теоретических и эмпирических исследований отношения человека к жизнедеятельности учёных, психологов-практиков из разных уголков Российской Федерации, что, как отметили участники конференции, способствует развитию теоретико-методологических и эмпирических исследований психологии отношения человека к жизнедеятельности.

На заключительном пленарном заседании были подведены итоги конференции:

1. Работа XII Всероссийской научно-практической конференции «Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы», посвящённой 130-летию со дня рождения В. Н. Мясищева, признана продуктивной, значимой для решения современных практических и теоретических проблем психологии отношения человека к жизнедеятельности.

2. Пленарные и секционные заседания прошли на высоком теоретико-практическом уровне, речь шла об актуальных проблемах психологии отношений человека к жизнедеятельности на современном этапе развития общества. В докладах обсуждались вопросы межличностных отношений, отноше-

ний в образовательной среде и в профессиональной деятельности, творческого отношения детей и учащейся молодежи к деятельности, вопросы гендерных отношений, механизмов и профилактики девиантного отношения, отношения детей и молодежи с социальными и соматическими ограничениями к жизнедеятельности.

3. Профессорско-преподавательскому составу кафедр ПЛиСП и ОиПП Гуманитарного института ВлГУ было предложено ознакомиться с материалами конференции, продолжить научно-исследовательскую деятельность в рамках психо-

логии отношений, внедрять опыт и результаты конференции в учебно-воспитательный процесс.

4. Итоги конференции опубликовать в журналах «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки»; представить результаты исследований на ежегодной конференции профессорско-преподавательского состава Владимирского государственного университета.

A. V. Zobkov

**The Results of the XII All-Russian scientific and practical conference
"PSYCHOLOGY OF HUMAN ATTITUDE TO LIFE: PROBLEMS AND PROSPECTS"
dedicated to the 130th anniversary of the birth of V. N. Myasishchev**

УДК 37.015.3

А. А. Романов

ПЕДАГОГ, ИСТОРИК ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГ, ДЕВИАНТОЛОГ (к 65-летию со дня рождения С. А. Завражина)

Наше сотрудничество с Сергеем Александровичем Завражиным началось с начала 2000-х годов, когда мы включились в новое для того времени направление исследований по гендерной тематике. В сборнике «Девиантное поведение подростков: гендерное измерение» (2003) [1] была размещена его статья «Социально-психологические аспекты деструктивного поведения несовершеннолетних женского пола в современной России» [Там же, с. 54 – 61]. Автор обратил внимание на наличие растущей женской агрессивности: в

России «удельный вес женской преступности за последние 20 лет возрос втрое, а среди несовершеннолетних тенденция опережающего увеличения правонарушений среди девушек по сравнению с юношами стала принимать зловещие очертания закономерности» [Там же, с. 54].

С. А. Завражин обозначил важность проблемы психосексуального развития девочек, именно в тот перестроечный период, когда ломаются традиционные эталоны воспитания. Его исследования показали существен-

ное увеличение числа девочек, которые уже в раннем детстве пытаются воспроизвести те образцы, которые якобы соотносятся с типом «новой русской»: инициативность, независимость, сексуальность, рациональность, эгоизм [1, с. 56]. Делается вывод о сомнительности широко распространенного мнения, что у девочек «процесс обретения половозрастной идентичности происходит менее травматично, чем у мальчиков. Девочки оказались в фрустрационной ловушке амбивалентных социальных воздействий на ход их психосоциального развития, более чувствительными к либерализации половой морали, кризису института семьи, нарастанию отчуждения в межличностных отношениях, криминализации среды обитания и детской субкультуры» [Там же, с. 60].

Следующей совместной работой стал выпуск учебного пособия «Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста» [9]. Анализируя проблему полоролевой (гендерной) идентификации девочек подросткового возраста, С. А. Завражин продолжил разбираться с нюансами психосоциального развития этой категории несовершеннолетних. Интерес здесь представляет изложение точек зрения на причины девиантного поведения детей в процессе их социализации Ч. Ломброзо, З. Фрейда, О. Вейнингера, А. Адлера, К. Хорни, К. Г. Юнга и др. Делается вывод, что решение проблемы полоролевой социализации девочек-подростков, которое предлагалось разными концепциями западных ученых (психоаналитической, теории биполярности личности, врожденной порочности, индивидуальной, женской, аналитической психологии, эго-психологии, онтопсихологии), связывается в

основном с возможностями психологической науки.

В отечественной же научной традиции, согласно С. А. Завражину, приоритет психологии в решении этого вопроса не столь очевиден. Объяснение видится в эволюции научных исследований, когда названную тематику сначала разрабатывали медики, биологи, физиологи, а затем уже подключились педагоги, психологи, социологи, правоведы. Отечественные ученые, безусловно, «используют результаты изысканий западных коллег, но прибегая к их творческой обработке исходя из собственных научных представлений, а также национальных традиций научного поиска» [9, с. 89 – 90]. Условиями для решения проблемы психосоциального здоровья детей и подростков являются, прежде всего, дальнейшие психолого-педагогические изыскания, а также организация на их основе широкой системы просветительской работы с подростками и их родителями.

Особый интерес в пособии представляет детальный анализ возможностей предупреждения девиантного поведения несовершеннолетних женского пола [Там же, с. 117 – 146].

Некоторым этапным обобщением результатов проведенных исследований стал выпуск учебного пособия, которое скорее классифицируется как монография, «Воспитание подростков с девиантным поведением» (2006) [3]. В своей книге С. А. Завражин детально проанализировал основные тенденции развития и формы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в России. Обратившись к недостаточно изученной тематике, как квалифицированный историк педагогики он обозначил и характерные этапы

рассматриваемого исторического периода: 1) до середины XIX века; 2) вторая половина XIX – начало XX века; 3) 1918 – 1929 годы; 4) 1930 – 1991 годы; время рубежа XX и XXI столетий [3, с. 40]. В отношении последнего этапа автор заметил: «С 90-х годов начинается современный этап развития социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в России. Его начало характеризовалось педагогическим хаосом и управленческой беспомощностью, нанесшими сильнейший удар по всей системе воспитательно-профилактической работы с детьми. Его отличительная особенность сегодня, на наш взгляд, – крайне низкая гражданская активность в деле охраны детства на фоне благоприятных для этой деятельности политических условий. Осмысление данного парадокса уже началось, однако для более глубоких и объективных оценок, видимо, еще не пришло время» [Там же, с. 77].

Отдельную главу С. А. Завражин посвятил становлению отечественного исправительного воспитания. Процесс создания и функционирования отечественных пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних разделен автором на пять этапов: 1) 60-е годы XIX века – 1917 год; 2) 1918 – 1935 годы; 3) 1936 – 1957 годы; 4) 1958 – 1991 годы; 5) конец XX – начало XXI века (современный этап).

До судьбоносной отмены крепостного права положение несовершеннолетних, находившихся под следствием и осужденных, мало чем отличалось от положения соответствующих категорий взрослых. Для них не было ни специально устроенных камер

предварительного заключения, ни отдельных мест отбывания наказания. При установлении умышленного характера злодеяния подростки, как и взрослые, могли быть подвергнуты тяжелым телесным наказаниям (до 1842 г.) или отправлены на каторжные работы. Возрастные и психологические особенности осужденных подростков игнорировались в ходе отбывания ими тюремного наказания [Там же, с. 230].

Демократические реформы 1860-х годов, отмечал С. А. Завражин, создали предпосылки парадигмального изменения пенитенциарной политики в отношении несовершеннолетних, склонных к преступной активности. В ее основу были положены идеи отказа от кары и возмездия за противоправную деятельность подростков и замены их гуманными социально-педагогическими мерами воздействия на них. Эти идеи нашли свое отражение в законодательных актах, которые инициировали появление в России нового социального института – исправительно-воспитательных учреждений для малолетних преступников, право организовывать которые, ввиду ограниченности государственных средств, предоставлялось, прежде всего, общественным структурам и частным лицам.

Обратим внимание на важный аспект анализируемых учреждений, заключающийся в постановке новаторской для того времени задачи морального оздоровления (исправления) малолетнего преступника, восстановления у него нарушенных механизмов адаптации, формирования качеств законопослушного и полезного члена общества,

при опоре, в первую очередь, на педагогические средства ее осуществления [3, с. 252].

После Октябрьской революции было объявлено о коренном изменении существующей и переходе к новой пенитенциарной политике в отношении несовершеннолетних преступников. В одночасье были отменены уголовная ответственность, суд и тюрьма для несовершеннолетних. Однако эффект оказался противоположным ожидаемому снижению девиантных проявлений со стороны детей и подростков. Тогда появились указания на создание так называемых реформаториев и земледельческих колоний как воспитательно-карательных учреждений для молодых нарушителей закона. В 1921 году вышел первый официальный правовой документ, направленный на узаконение особого статуса и регламентацию деятельности учреждений для осужденных подростков, «Положение о трудовых домах для несовершеннолетних, лишенных свободы» [Там же, с. 256]. Просуществовав без малого десять лет, не выполнив своих задач (кроме изоляции осужденных несовершеннолетних от общества), трудовые дома в начале 1930-х годов стали реорганизовываться в школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) [Там же, с. 266].

Начиная с 1936 года на два десятилетия установился один из самых мрачных периодов функционирования пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних. В их деятельности командно-административные методы фактически вытеснили гуманистически ориентированные стратегии ресоциализации. При этом к осужденным несовершеннолетним применялась

модель коллективистического воспитания А. С. Макаренко, но без ее главного гуманистического основания, заключающегося в утверждении, что наряду с развитием коллектива должна полноценно развиваться и каждая личность, входящая в этот коллектив [Там же, с. 268 – 269].

Принятие новых редакций Основ уголовного и Основ уголовно-процессуального законодательства Союза СССР и союзных республик (1958) ознаменовало собой курс на постепенный отход от репрессивной уголовно-исполнительной политики в целом и в отношении несовершеннолетних преступников в частности. Гуманизация назначения и исполнения наказаний выразилась, например, в исключении возможности применения к несовершеннолетним смертной казни (к которой с 1935 года могли быть приговорены дети начиная с 12-летнего возраста), запрете ссылок, тюремного заключения; максимальный срок лишения свободы ограничивался десятью годами и др. Однако, делал вывод автор, процесс гуманизации деятельности исправительных учреждений для несовершеннолетних «шел с большими осложнениями, встречал явное или скрытое сопротивление со стороны педагогического персонала и администрации. Можно сказать, что до 90-х годов прошлого века, т. е. до начала современного этапа функционирования пенитенциарных структур для подростков, данным учреждениям так и не удалось полностью избавиться от рецидивов репрессивного подхода к осужденным несовершеннолетним» [Там же, с. 271 – 272].

В качестве значимой вехи научного становления С. А. Завражина выделим издание его книги «Феноменология девиантного поведения» [8]. В ней автор представил свои избранные труды, представляющие широкое и многоаспектное видение проблемы отклоняющегося поведения личности, осуществленное сквозь призму современных методологических подходов. Почти двадцатилетний период научной работы (1990 – 2008) вместил результаты актуальных и необыкновенно интересных исследований, большинство из которых становились темой профессиональных дискуссий на многих научных конференциях. Так, например, статья «Подростковая делинквентность: транскультуральная перспектива» была посвящена той тематике, которая почти не разрабатывалась отечественными и зарубежными учеными. Автор в 1994 году провел анкетирование 135 российских и 98 иностранных респондентов (США, Канада, Германия, Австрия) из числа студентов, учителей, администраторов школ, методистов, преподавателей вузов. Выводы о различии ценностных ориентаций и поведения в нестандартных и конфликтных ситуациях российских несовершеннолетних и их зарубежных сверстников сопровождаются таблицами с конкретными данными. Всего в книгу вошло 27 избранных трудов С. А. Завражина.

Для нас принципиально важно отметить пятнадцатилетний период творческого сотрудничества С. А. Завражина с журналом «Психолого-педагогический поиск», в котором он опубликовал более двадцати статей. Среди них работы по гендерной тематике и межполовым отношениям: «Формирование

гендерной идентичности старших дошкольников средствами народной культуры», «Формирование полоролевой идентичности ребенка в контексте народной культуры», «Сексуальный стыд в пубертате», «Сексуальная искушенность и формирование субъектности у подростков: психолого-педагогическая оптика», «Матримониальные установки и представления студенток вузов», «Образ будущего супруга в структуре добрачного поведения старшеклассников и студентов». Другое направление включает исследования по специальной педагогике и психологии: «Развитие у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида осознанного отношения к здоровью», «Понимание обмана детьми младшего школьного возраста с ментальными нарушениями», «Инфернальный ребенок», «Детская телесность в отечественном историко-педагогическом формате», «Коррекция проявления состояния одиночества у старшеклассников с нарушением интеллекта», «Развитие субъективного локуса контроля у подростков с нарушением интеллекта во фрустрационных ситуациях средствами театрализованной деятельности», «Образы персонажей с ограниченными возможностями здоровья в русских народных сказках». Третью группу представляют статьи, связанные с девиантологией: «Некоторые метафизические причины деструктивного поведения детей», «Метод запрета в отечественном культурно-педагогическом измерении», «Гоминицидные фантазии студентов», «К проблеме профилактики межэтнической напряженности в образовательной практике».

Тематика статей С. А. Завражина порой настораживала необычностью звучания, но всегда оказывалась чрезвычайно актуальной. Он на практике доказывал, что передовой край отечественной науки может быть не только в столицах, но и в регионах. Журнал ценил своего автора: «Все его исследования характеризуются детальной проработкой эксперимента, скрупулезностью и щепетильностью в подборе материалов, точностью итоговых выводов. Заслуживает уважения и признательности стремление помочь найти выход из сложной ситуации и оказаться полезным в новых начинаниях нашего журнала» [11, с. 25].

С. А. Завражин активно участвовал и в обсуждении журнальных статей, выступая не только в качестве оппонента, единомышленника, но и доброго советчика. Он, например, отметил глубину проработки материала в исследовании исторических вех развития педологии, трагической судьбы этого научного направления в России [14]. Им была поддержана наша позиция в отношении изучения наследия классиков педагогики, заключающаяся в том, что оценивать работу выдающихся деятелей образования должны профессиональные историки педагогики. Дилетанты в науке часто искажают своими невежественными суждениями идеи классиков, а порой и насмеваются над их личностями [12]. Творческий опыт педагогов первой трети XX века обсуждался нами и в связи с деятельностью Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» под руководством выдающегося историка, деятеля и реформатора образования Э. Д. Днепров в 1980-х годах [13].

В 2022 году С. А. Завражин опубликовал книгу «Рай детства как иллюзия: философско-психологическое знание о рисках душевного развития ребенка и его воспитании» [4]. Автора, прежде всего, беспокоит аспект дисгармоничного душевного состояния детей, сущность «детского зла», которую мы не понимаем. Поставив для себя вопрос, «способен ли ребенок осознанно или под влиянием бессознательных импульсов к разрушению живого в разных его проявлениях», автор обращается к наследию известных психологов и философов, изучавших философско-психологические глубины бытия человека (З. Фрейд, К. Г. Юнг, К. Хорни, В. Франкл, Дж. Франкл, С. Н. Шпильрейн и др.). Эти мыслители, по словам автора, подчеркивали особый статус ребенка как пограничного существа, «пребывающего в гармонии и дисгармонии с окружающим миром, раздираемого обычно не замечаемыми взрослыми душевными конфликтами. Поэтому подлинное искусство воспитания заключается в умении декодировать смысловые обертоны переживаний ребенка, поощрять его постепенно отказываться от непосредственного удовлетворения желаний во имя духовных ценностей, стремиться к власти над примитивными влечениями» [Там же, с. 4].

У меня лично, имеющего аттестат профессора по кафедре общей и специальной педагогики, книга вызвала повышенный интерес, но её нужно читать всем. Она является не только хорошим пособием для педагогов и психологов, но и для широкой просветительской работы. В ней на научной основе, но достаточно доступным языком изложены многие идеи известных ученых, труды

которых подавляющее большинство родителей читать просто не будет. Например, у всех на слуху имя З. Фрейда, ассоциируемое с сексуальной жизнью взрослых. Однако великий ученый «стремился показать, что сексуальная жизнь детей не менее многообразна и насыщена, чем жизнь взрослых. Большая часть психосексуальных, а значит внутри- и межличностных проблем любого человека восходит ко времени его детских переживаний» [4, с. 7]. С. А. Завражин обращает внимание, что Фрейд, рисуя картину душевных переживаний ребенка, выступает «не только как выдающийся клиницист, психолог и аналитик, но и как оригинальный педагог, по-новому увидевший механизмы воспитательного процесса. Разумеется, педагогический подход Фрейда несет в себе как сильные, так и слабые стороны его мировоззрения. Однако нельзя отрицать его цельность и логичность. Немногим мыслителям в истории педагогики удавалось так органично соединить научную психологию с педагогической практикой» [Там же, с. 12]. Поэтому, говорит автор, нам «только предстоит еще учиться читать Фрейда, чтобы правильно его понимать. Без этого невозможно расширять и обогащать свой культурно-педагогический инструментарий, нельзя рассчитывать на успех в воспитании детей» [Там же, с. 14].

Таким же образом С. А. Завражин представляет и значимость трудов К. Г. Юнга, рассматривающего фундаментальные вопросы воспитания сквозь призму аналитической психологии. Говоря словами автора, известнейший швейцарский психолог и психиатр

утверждал: «В педагогике, как и в психологии, важнейшим является не знание и техника, а личность. Личный пример – лучший учебный метод, поэтому учитель должен быть нравственно здоровым человеком. Перед учителем как человеком и профессионалом стоят, по Юнгу, две важнейшие задачи: с одной стороны, не подавлять никого своим авторитетом, а с другой – представлять для учеников в своем лице такую меру авторитета, которая в отношении ребенка и подобает взрослой и сведущей личности. Учитель для ребенка не только представитель широкого мира, но и живой человек, исполняющий свой долг человека и гражданина. Важно, подчеркивал Юнг, чтобы учитель как личность шёл навстречу ребенку или, по крайней мере, дал ему возможность найти личностный контакт с собою. Если между ребенком и учителем установились хорошие личные отношения, то само по себе почти не имеет значения, насколько дидактические методы учителя соответствуют новейшим требованиям» [Там же, с. 22].

Советы, адресованные К. Г. Юнгом профессиональным педагогам, по мнению С. А. Завражина, глубоко современны и вполне могут быть востребованы педагогическим сообществом. Один из них, например, что воспитателю «полезно иметь максимально ясное представление о своих собственных воззрениях, а в особенности – о своих недостатках, так как дети инстинктивно их точно схватывают. Педагогу важно обращать внимание на собственное душевное состояние, заботиться о сфере бессознательного, где находится источник многих разрушительных импуль-

сов» [Там же, с. 23]. Новаторские подходы Юнга существенно обогатили методологическую, методически-инструментальную составляющую педагогической деятельности. Много ценных советов он оставил и в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Отдельно стоит обратить внимание, считает С. А. Завражин, на мысли Юнга о феномене одаренных детей. Здесь, в первую очередь, важно его предупреждение о том, что умственная одаренность детей часто сопрягается с их аморальностью, а порой – и патологическим дефектом. Юнг писал: «Одаренность вовсе не безусловная ценность, но она ей становится лишь в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой. Творческий потенциал, к сожалению, может с таким же успехом действовать и деструктивно. Обратится он добром или злом – это решает только моральная личность. И если её нет, то никакой воспитатель не может ни способствовать ей, ни заменить её собой». Поэтому, говорит С. А. Завражин, Юнг тем самым доказывает, что «моральная одаренность является важнейшей среди других видов одаренности. Этот вывод крайне актуально звучит сегодня, когда нравственная составляющая личностного становления почти выведена за скобки господствующей в образовании сверхценной идеей успешности». В итоге автор делает вывод: «Педагогический потенциал творческого наследия К. Г. Юнга поистине неисчерпаем. Его психолого-педагогический дискурс до сих пор поражает своей захватывающей дух про-

зорливостью, масштабностью, парадоксальностью. Каждое прикосновение к нему – живой опыт расширения сознания» [4, с. 24 – 25].

С. А. Завражину, как педагогу, психологу и мыслителю, удалось отреагировать на процесс преодоления обществом на рубеже XX – XXI столетий определенных ценностных мировоззренческих барьеров. Последствия, по его мнению, проявились в стремительном росте социальной патологии, психического напряжения, раздражительности, тревожности, враждебности, когда привычными атрибутами и для подрастающего поколения стали повышенная невротизация, межличностная и внутриличностная конфликтность. Фактически он оказался в центре психолого-педагогического мейнстрима, находящегося в поиске эффективных средств, необходимых для профилактики и коррекции невротических моделей поведения на ранних этапах онтогенеза. Одной из находок С. А. Завражина стало обращение к трудам и концепции невротической личности выдающегося психолога Карен Хорни [Там же, с. 26].

К. Хорни перечисляла множество факторов, способных провоцировать тревогу в детском возрасте. При этом первичным источником непродуктивных воспитательных стратегий, провоцирующих детскую тревожность, она считала невротичность самих родителей, не способных к бескорыстной любви, их склонность бессознательно использовать ребенка в качестве защиты от собственной базальной тревоги, основы которой сформировались тогда, когда они сами были детьми [Там же, с. 27 – 28]. К. Хорни внесла

заметный и в настоящее время недооцененный вклад в девиантологию, многие её идеи до сих имеют методологический статус для этого научного направления, обогащая его «проницательным взглядом на природу человеческой деструктивности, эвристическая ценность которого в современных условиях не только не девальвируется, а усиливается» [4, с. 34 – 35].

Не менее интересны и другие статьи этого научного труда. Добавим, не

только интересны, но и полезны всем, кто связан с миром детства. Даже название книги «Рай детства как иллюзия» может заставить читателей задуматься.

Пожелаем уважаемому Сергею Александровичу Завражину здоровья, продолжения активного творческого поиска, новых достижений и научных трудов, обогащающих современное психолого-педагогическое знание!

Литература

1. Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами : сб. науч. ст. / под ред. А. А. Романова, Т. В. Калашниковой. Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2003. 164 с.
2. Воловик А. К., Романов А. А. Гендерные исследования как составная часть парадигмы «Педагогика XXI века» // Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами : сб. науч. ст. / под ред. А. А. Романова, Т. В. Калашниковой. Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2003. С. 5 – 16.
3. Воспитание подростков с девиантным поведением: история, теория, опыт : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / под ред. А. А. Романова, С. А. Завражина. Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2006. 342 с.
4. Завражин С. А. Рай детства как иллюзия: философско-психологическое знание о рисках душевного развития ребенка и его воспитании : сб. ст. / Мин-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : КопиА-Сервис, 2022. 135 с.
5. Завражин С. А. Региональные исследования как передовой рубеж отечественной науки // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 72 – 73.
6. Завражин С. А. Романтика научного поиска // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4 (52). С. 62 – 63.
7. Завражин С. А. Социально-психологические аспекты деструктивного поведения несовершеннолетних женского пола в современной России // Девиантное поведение подростков: гендерное измерение. Теоретические и прикладные аспекты работы с несовершеннолетними правонарушительницами : сб. науч. ст. / под ред. А. А. Романова, Т. В. Калашниковой. Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2003. С. 54 – 61.

8. Завражин С. А. Феноменология девиантного поведения : избр. тр. Владимир, 2008. 348 с.
9. Предупреждение девиантного поведения девочек подросткового возраста. Факты. Концепции. Проблемы : учеб.-метод. пособие / под ред. А. А. Романова. Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2005. 338 с.
10. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. 136 с.
11. Романов А. А. Интегральный результат профессионального братства ученых // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4 (52). С. 17 – 33.
12. Романов А. А. Памяти Н. К. Крупской (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 70 – 83.
13. Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 204 – 212.
14. Романов А. А. Педология в России: судьба быть запрещенной постановлением власти // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 82 – 96.

References

1. Deviantnoe povedenie podrostkov: gendernoe izmerenie. Teoreticheskie i prikladny`e aspekty` raboty` s nesovershennoletnimi pravonarushitel`niczami : sb. nauch. st. / pod red. A. A. Romanova, T. V. Kalashnikovoj. Ryazan` : Ryaz. gos. ped. un-t im. S. A. Esenina, 2003. 164 s.
2. Volovik A. K., Romanov A. A. Genderny`e issledovaniya kak sostavnaya chast` paradigmy` «Pedagogika XXI veka» // Deviantnoe povedenie podrostkov: gendernoe izmerenie. Teoreticheskie i prikladny`e aspekty` raboty` s nesovershenno-letnimi pravonarushitel`niczami : sb. nauch. st. / pod red. A. A. Romanova, T. V. Kalashnikovoj. Ryazan` : Ryaz. gos. ped. un-t im. S. A. Esenina, 2003. S. 5 – 16.
3. Vospitanie podrostkov s deviantny`m povedeniem: istoriya, teoriya, opy`t : учеб.-метод. posobie dlya studentov vuzov / pod red. A. A. Romanova, S. A. Zavrazhina. Ryazan` : Ryaz. gos. ped. un-t im. S. A. Esenina, 2006. 342 s.
4. Zavrazhin S. A. Raj detstva kak illyuziya: filosofsko-psixologicheskoe znanie o riskax dushevno razvitiya rebenka i ego vospitaniy : sb. st. / Min-vo nauki i vy`ssh. obrazovaniya Ros. Federacii, Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Vladimir : KopiA-Servis, 2022. 135 s.
5. Zavrazhin S. A. Regional`ny`e issledovaniya kak peredovoj rubezh otechestvennoj nauki // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2015. № 1 (33). S. 72 – 73.
6. Zavrazhin S. A. Romantika nauchnogo poiska // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2019. № 4 (52). S. 62 – 63.
7. Zavrazhin S. A. Social`no-psixologicheskie aspekty` destruktivnogo povedeniya nesovershennoletnix zhenskogo pola v sovremennoj Rossii // Deviantnoe povedenie podrostkov: gendernoe izmerenie. Teoreticheskie i prikladny`e aspekty` raboty` s nesovershennoletnimi pravonarushitel`niczami : sb. nauch. st. / pod red. A. A. Romanova, T. V. Kalashnikovoj. Ryazan` : Ryaz. gos. ped. un-t im. S. A. Esenina, 2003. S. 54 – 61.

8. Zavrzhin S. A. Fenomenologiya deviantnogo povedeniya : izbr. tr. Vladimir, 2008. 348 s.
9. Preduprezhdenie deviantnogo povedeniya devochek podrozkovogo vozrasta. Fakty`. Konceptii. Problemy` : ucheb.-metod. posobie / pod red. A. A. Romanova. Ryazan` : Ryaz. gos. ped. un-t im. S. A. Esenina, 2005. 338 s.
10. Romanov A. A. 100 knig Grigoriya Kornetova. Ryazan` : Konceptiya, 2018. 136 s.
11. Romanov A. A. Integral`ny`j rezul`tat professional`nogo bratstva ucheny`x // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2019. № 4 (52). S. 17 – 33.
12. Romanov A. A. Pamyati N. K. Krupskoj (k 145-letiyu so dnya rozhdeniya) // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2014. № 4 (32). S. 70 – 83.
13. Romanov A. A. Pamyati E`duarda Dmitrievicha Dneprova // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2015. № 1 (33). S. 204 – 212.
14. Romanov A. A. Pedologiya v Rossii: sud`ba by`t` zapreshhennoj postanovleniem vlasti // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2016. № 2 (38). S. 82 – 96.

A. A. Romanov

TEACHER, HISTORIAN OF PEDAGOGY, PSYCHOLOGIST, DEVIANTOLOGIST
(to the 65th anniversary of the birth of S. A. Zavrzhin)

НАШИ АВТОРЫ

БАШАРИМОВ

**Юрий
Петрович**

кандидат исторических наук
доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Липецкого филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Липецк, Россия)
E-mail: basharimov.juri@yandex.ru

ВИНОГРАДОВ

**Алексей
Сергеевич**

соискатель кафедры психологии Института социальной инженерии Российского государственного университета имени Алексея Николаевича Косыгина (г. Москва, Россия)
E-mail: epyfis@mail.ru

ГРИЧАНОВ

**Антон
Сергеевич**

кандидат педагогических наук, доцент
профессор кафедры тактико-специальной подготовки Барнаульского юридического института МВД России (г. Барнаул, Россия)
E-mail: g-ton@mail.ru

ЖДАНОВ

**Сергей
Сергеевич**

магистрант программы «Психологическое консультирование» Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул, Россия)
E-mail: Zhdanov.1982@mail.ru

ЗОБКОВ

**Александр
Валерьевич**

доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: av.zobkov@yandex.ru

ЗОБКОВ

**Валерий
Александрович**

доктор психологических наук, профессор
заслуженный работник высшей школы
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zobkov@gmail.com

КОВАЛЁВ

**Тимур
Витальевич**

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Ростовского юридического института МВД России (г. Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: 79095020200@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КОЛМОГОРОВА** доктор психологических наук, профессор
Людмила профессор кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета (г. Барнаул, Россия)
Степановна E-mail: kolmogorova52@mail.ru
- КОТИК** старший преподаватель кафедры психологии Череповецкого государственного университета (г. Череповец, Россия)
Екатерина E-mail: emkrasavtceva@chsu.ru
Михайловна
- КРЮЧКОВА** преподаватель Владимирского педагогического колледжа
Лилия магистрант кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
Алексеевна E-mail: liliya.kryuchkova.14@yandex.ru
- КУДАКА** кандидат психологических наук, доцент
Марина директор Института педагогики и психологии,
Александровна зав. кафедрой психологии Череповецкого государственного университета (г. Череповец, Россия)
E-mail: emkrasavtceva@chsu.ru
- ЛАПШИНА** доктор исторических наук, профессор
Ирина зав. кафедрой всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
Константиновна E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru
- ЛЕБЕДЕВА** доктор психологических наук, доцент
Оксана профессор кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород, Россия)
Валерьевна E-mail: lebedeva-oksana.nn@ya.ru
- ЛОПАТИНА** аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета (г. Иваново, Россия)
Надежда E-mail: vesy210@mail.ru
Владимировна
- НАЗАРОВ** доктор психологических наук, профессор
Владимир профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета (г. Иваново, Россия)
Иванович E-mail: vi-nazarov@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

ОВЧИННИКОВ

**Олег
Михайлович**

доктор педагогических наук
профессор кафедры оперативно-розыскной деятельности
Владимирского юридического института Федеральной
службы исполнения наказаний, профессор кафедры пси-
хологии личности и специальной педагогики Владимир-
ского государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: omo33@mail.ru

ПОВШЕДНАЯ

**Фаина
Викторовна**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры общей и социальной педагогики
Нижегородского государственного педагогического
университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород,
Россия)
E-mail: povshedfv@yandex.ru

РОМАНОВ

**Алексей
Алексеевич**

доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики и педагогического образования
Академии права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний (г. Рязань, Россия)
E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru

СКВОРЦОВА

**Елена
Викторовна**

кандидат психологических наук
доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин
Белгородского университета кооперации, экономики и
права (г. Белгород, Россия)
E-mail: skvorcova.ev2012@yandex.ru

ТРУНЦЕВА

**Татьяна
Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
Академии социального управления (г. Москва, Россия)
E-mail: tanya.truntseva@mail.ru

ФИЛАТОВ

**Денис
Олегович**

ассистент кафедры психологии личности и специальной
педагогики Владимирского государственного универси-
тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорь-
евича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: filvladimir1993@rambler.ru

ФИЛАТОВА

**Елена
Анатольевна**

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры английского языка Калужского государ-
ственного университета имени К. Э. Циолковского
(Калуга, Россия)
E-mail: pchela2002@list.ru

НАШИ АВТОРЫ

ФОРТОВА
Любовь
Константиновна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной
педагогике Владимирского государственного универси-
тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорь-
евича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru

ХОЛОДКОВА
Ольга
Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии, директор Института
психологии и педагогики Алтайского государственного
педагогического университета (г. Барнаул, Россия)
E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

ЧЕРНЫХ
Александр
Викторович

кандидат исторических наук
доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных
дисциплин Липецкого филиала Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (г. Липецк, Россия)
E-mail: chernicha201986@yandex.ru

ФАНЧЖУАНЬ
Чжу

соискатель кафедры социальной педагогики и психологии
Московского педагогического государственного универ-
ситета; научный руководитель: С. Б. Серякова, доктор
педагогических наук, профессор, профессор кафедры
социальной педагогики и психологии, зам. директора
по учебно-воспитательной работе МПГУ (г. Москва, Россия)
E-mail: wnsyzfz@126.com

ШАЕХОВ
Рим
Фазылович

кандидат педагогических наук
начальник курса факультета профессионального обуче-
ния и дополнительного профессионального образования
Университета ФСИН России (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: rimshaehov@yandex.ru

ЮДИНА
Анна
Михайловна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

ЮРОВА
Юлия
Витальевна

старший преподаватель кафедры уголовно-исполнитель-
ного права Владимирского юридического института
ФСИН России
аспирант кафедры психологии личности и специальной
педагогике Владимирского государственного универси-
тета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: yurovayulua@mail.ru

OUR AUTHORS

BASHARIMOV
Yuri P.

PhD (History)
Associate Professor at the Department of Humanities and Natural Sciences, Lipetsk Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Lipetsk, Russia)
E-mail: basharimov.juri@yandex.ru

VINOGRADOV
Alexey S.

Candidate of the Psychology Department of the Institute of Social Engineering of the Alexey Nikolaevich Kosygin Russian State University (Moscow, Russia)
E-mail: epyfis@mail.ru

GRICHANOV
Anton S.

PhD (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Tactical and Special Training, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia)
E-mail: g-ton@mail.ru

ZHDANOV
Sergey S.

Master's Student at the Program "Psychological Counseling", Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia)
E-mail: Zhdanov.1982@mail.ru

ZOBKOV
Alexander V.

Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Professor at the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: av.zobkov@yandex.ru

ZOBKOV
Valeriy A.

Dr. Sc. (Psychology), Professor
Honored Worker of Higher Education
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zobkov@gmail.com

KOVALEV
Timur V.

Tutor of the Department of Tactical and Special Training, Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Rostov-on-Don, Russia)
E-mail: 79095020200@yandex.ru

KOLMOGOROVA
Lyudmila S.

Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia)
E-mail: kolmogorova52@mail.ru

OUR AUTHORS

KOTIK Ekaterina M.	Senior Lecturer at the Department of Psychology, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) E-mail: emkrasavtceva@chsu.ru
KRYUCHKOVA Liliya A.	Teacher at the Vladimir Pedagogical College, Master's Student at the World History Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs, (Vladimir, Russia) E-mail: liliya.kryuchkova.14@yandex.ru
KUDAKA Marina A.	PhD (Psychology), Associate Professor Director of the Pedagogy and Psychology Institute, Head of the Department of Psychology, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) E-mail: emkrasavtceva@chsu.ru
LAPSHINA Irina K.	Dr. Sc. (History), Professor Head at the World History Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru
LEBEDEVA Oksana V.	Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor Professor at the Practical Psychology Department, Nizhny Novgorod Pedagogical University named after K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia) E-mail: lebedeva-oksana.nn@ya.ru
LOPATINA Nadezhda V.	Postgraduate Student at the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia) E-mail: vesy210@mail.ru
NAZAROV Vladimir I.	Dr. Sc. (Psychology), Professor Professor at the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia) E-mail: vi-nazarov@yandex.ru
OVCHINNIKOV Oleg M.	Dr. Sc. (Education), Associate Professor Professor at the Department of Operational Investigative Activities, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service, Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: omo33@mail.ru

OUR AUTHORS

- POVSHEDNAYA
Faina V.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of General and Social Pedagogy,
Nizhny Novgorod Pedagogical University named after
K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: povshedfv@yandex.ru
- ROMANOV
Alexey A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Head at the Department of Pedagogy and Pedagogical
Education, Academy of Law and Management of the Federal
Penitentiary Service (Ryazan, Russia)
E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru
- SKVORTSOVA
Elena V.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Humanities and
Social Sciences Belgorod University of Cooperation, Eco-
nomics and Law (Belgorod, Russia)
E-mail: skvorcova.ev2012@yandex.ru
- TRUNTSEVA
Tatiana N.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of General
Educational Disciplines, Academy of Social Management
(Moscow, Russia)
E-mail: tanya.truntseva@mail.ru
- FILATOV
Denis O.** Assistant at the Department of Personality Psychology
and Special Pedagogy, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: filvladimir1993@rambler.ru
- FILATOVA
Elena A.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the English Language Department,
Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski
(Kaluga, Russia)
E-mail: pchela2002@list.ru
- FORTOVA
Lyubov K.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology and
Special Pedagogy, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru
- KHOLODKOVA
Olga G.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Psychology,
Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Altai
State Pedagogical University (Barnaul, Russia)
E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

OUR AUTHORS

CHERNYKH
Alexander V.

PhD (History)
Associate Professor at the Department of Management and General Humanitarian Disciplines, Lipetsk Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Lipetsk, Russia)
E-mail: chernicha201986@yandex.ru

FANGZHUAN
Zhu

Candidate at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (MPSU); Supervisor: S. B. Seryakova, Dr. Sc. (Education), Professor, Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Deputy Director for Educational Work of MPSU (Moscow, Russia)
E-mail: wnsyzfz@126.com

SHAEKHOV
Rim F.

PhD (Education)
Head of the Course at the Faculty of Vocational Training and Additional Vocational Education, University of the Federal Penitentiary Service of Russia (St. Petersburg, Russia)
E-mail: rimshaehov@yandex.ru

YUDINA
Anna M.

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

YUROVA
Julia V.

Senior lecturer at the Department of Penal Enforcement Law, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service, Postgraduate Student at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolai Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: yurovayulua@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 33-81-01 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru