
Научный журнал
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Основан в ноябре 2018 г.
г. Калуга

Редакционный совет

Анспока З., доктор педагогических наук, профессор (Рига, Латвия);
Вереш П., доктор психологических наук, профессор (Будапешт, Венгрия);
Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длиббетова Г. К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Леонова Е.В., доктор психологических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., кандидат психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, комн. 605.
Тел.: (4842) 50-30-21; ***E-mail:*** VKU@tksu.ru.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА.....	5
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
<i>Косов А.В.</i> САМОПОНИМАНИЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕРЕЗ МИФОСОЗНАНИЕ.....	9
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Биба А.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	18
<i>Савотина Н.А., Реймер М.В., Коркина А.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ.....	24
<i>Хотеева Р.И., Рассказова П.М.</i> МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ.....	28
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Лыфенко А.В., Солодун Л.Н.</i> ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА.....	37
<i>Пазухина С.В., Калинина З.Н., Декина Е.В.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ.....	43
<i>Красевич А.А, Новикова А.К., Спиженкова М.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА И СПОСОБОВ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	53
ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ	
<i>Синякина А.В., Краснощеченко И.П., Сережникова Р.К.</i> КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БОРТПРОВОДНИКОВ АВИАКОМПАНИИ: ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ К РАЗРАБОТКЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ.....	62
<i>Малашенкова Д.О., Посыпанова О.С.</i> МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЛОЯЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ПРЕДПРИЯТИИ.....	74
УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ПАРТНЁРОВ	
<i>Трифуневич Весна С., Нинкович Гордана Будимир, Анджелькович Сладжана</i> УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И СЕТЬ ШКОЛ В МАЙДАНПЕКСКОМ МУНИЦИПАЛИТЕТЕ – ПРИГРАНИЧНОМ ВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ.....	81
НАУКОМЕТРИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ	
<i>Третьяков А.Л.</i> НАУКОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	90

ФОРМИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ	КОМПЕТЕНЦИЙ
<i>Леонова Е.В.</i>		
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....		97
<i>Белюсова Д.В., Миронова М.Р., Сулик А.В., Коряхова В.Е., Баранецкая А.А., Жигунова С.С., Лебедев И.П., Леонова Е.В.</i>		
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ».....		98
<i>Абанина М., Борисова А., Комлева С., Кирил Г., Милакова М., Новикова М., Савостина В., Семочкина А., Подковырова М., Леонова Е.В.</i>		
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О БУДУЩЕМ СУПРУГЕ: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ.....		105
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....		110

ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

После кропотливой и продолжительной работы по запуску в 2018 году «Вестника Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки», редакционная коллегия приступает к регулярному изданию журналов второго тома и представляет первый номер серии за 2019 год.

Данный выпуск журнала соответствует в полной мере названию серии: в него включены статьи, как по психологической, так и педагогической тематике, включая теоретические, так и эмпирические исследования.

В разделе **«ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»** в статье **«Самопонимание и личностное развитие через мифосознание»** ее автор – *А.В. Косов* – обращается к проблематике персонального мифа как инструмента самосознания и самопознания. Опираясь на теоретико-методологические работы С.Л. Рубинштейна, анализируя разнообразные теоретические подходы современных российских и зарубежных исследователей, автор понимает персональный миф как личностный феномен, представляющий собой психологический процесс поиска личностью своей целостности через механизм установления связей между идеальными, ментальными, реально-бытовыми и трансперсональными аспектами личности, являющийся гештальтом, отражающим социокультурно-обусловленную вербальную матрицу восприятия личностью внутреннего и внешнего мира. В структуре персонального мифа, как утверждает автор, обнаруживаются различные уровни представленности психологических свойств личности, которые пересекаются с понятием имиджа, самопрезентации, а к функциям персонального мифа относит моделирование личного сценария; собственного варианта бытия личности, адекватного времени, а также психологическую защиту.

В разделе **«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»** представлены три статьи. *А.Г. Биба* в статье **«Формирование орфографического самоконтроля у детей с общим недоразвитием речи»** исследует условия формирования орфографического самоконтроля у детей с общим недоразвитием

речи в младшем школьном возрасте. На основе теоретического анализа механизмов становления самоконтроля письменной речи и диагностики орфографических ошибок в процессе эмпирического исследования автор выявляет условия реализации коррекционной орфографической работы с младшими школьниками: формирование орфографического самоконтроля с учетом его операционного состава, последовательность формирования названного регулятивного действия, учет структуры речевого нарушения.

Во второй статье раздела **«Особенности использования дидактической игры на уроках истории в школе»** её авторы *Н.А. Савотина, М.В. Реймер, А.С. Коркина* осмысливают возможности использования дидактической игры на уроках истории в отечественной школе в историографическом контексте, а также с учетом современных требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. С точки зрения методики преподавания истории в современной школе представляет несомненный интерес содержащаяся в статье разработка развивающей соревновательной исторической игры «Люблю историю».

Исследованию проблемы мотивационной направленности выбора будущей профессии старшеклассников и осмыслению результатов реализации проекта социально-психологического тренинга, направленного на решение задачи сопровождения выбора профессии, посвящена статья **«Мотивационная направленность выбора будущей профессии старшеклассников: исследование и проектирование развития»** *Р.И. Хотеевой и П.М. Рассказовой*. Авторы утверждают, что в современном изменяющемся мире старшеклассники, как и прежде, нуждаются в профессиональном сопровождении и квалифицированной помощи при выборе будущей профессии, причем, такая помощь должна оказываться как в школе в процессе освоения предметных модулей, в центрах и/или школах дополнительного образования, на индивидуальных психологических профконсультациях на базе современных профориентационных центров, позволяющих молодому человеку понять тенденции развития рынка труда в ближайшее

десятилетие с учетом происходящих в мире процессов глобализации и цифровизации и, конечно же, непременно при участии и поддержке родителей.

Раздел **«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»** включил три статьи, рассматривающие актуальные в современных условиях проблемы высшей школы. *А.В. Лыфенко, Л.Н. Солодун* в статье **«Оценка качества электронной информационно-образовательной среды университета»** осмысливают проблемы, возникающие при использовании ЭИОС вследствие отсутствия учета при их разработке системы научно-обоснованных и апробированных критериев и показателей, позволяющих оценить качество функционирования ЭИОС. Авторы, предлагая и обосновывая критерии оценки качества ЭИОС (открытость, структурированная избыточность, интегративность, нелинейность), показывают, что для успешной реализации в среде образовательной, воспитывающей, развивающей функций, ЭИОС должна содержать в качестве подсистемы систему управления образовательным процессом для учета и фиксации результатов обучения, планирования учебного процесса и контроля его осуществления.

С.В. Пазухина, З.Н. Калинина, Е.В. Декина в статье **«Воспитательный потенциал социально-проектной деятельности студентов в области профилактики экстремизма и формирования толерантности»** теоретически обосновывают и содержательно представляют успешный опыт Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого по созданию условий для включения студентов в социально-проектную деятельность, которая организуется в вузе в рамках учебной, воспитательной, научной и других видов деятельности, при изучении конкретных учебных дисциплин, в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы, выполнения курсовых работ и ВКР, участия в деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории «Позиция», подготовки проектов для участия в различных конкурсах, мероприятиях, реализуемых другими участниками образовательного пространства на вузовском, региональном, всероссийском, международном уровнях.

В статье *А.А. Красевич, А.К. Новиковой, М.А. Спизженковой* **«Особенности интеллекта**

и способов адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения в вузе» получили отражение результаты эмпирического сравнительного исследования, выполненного на базе Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского на выборках студентов с ОВЗ и студенческой молодежи, имеющей нормативное развитие. Авторы установили, что возрастнопсихологические особенности молодых людей с ОВЗ отличны от особенностей молодых людей с нормативным развитием здоровья и, в силу психических, физических или сенсорных дефектов, данная группа студентов чаще всего не в состоянии выполнять определенные функции и обязанности. Соответственно, процесс адаптации таких студентов в университете затруднен и протекает иначе в сравнении с процессом адаптации молодых людей с нормативным развитием. В связи с тем, что у студентов с ОВЗ присутствуют особые потребности, удовлетворение которых – непереносимое условие их успешной адаптации, авторы делают вывод о необходимости профессионального сопровождения данной группы студентов, задачами которого являются воссоздание их самостоятельности в повседневной жизни, формирование позитивного отношения к себе, своему состоянию здоровья, образу жизни.

В разделе **«ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ»** представлены две статьи. *А.В. Синякина, И.П. Краснощеченко, Р.К. Серезникова* – авторы статьи **«Конфликтная компетентность бортпроводников авиакомпании: оценка сформированности и предложения к разработке обучающей программы»** – представили результаты эмпирического исследования, выполненного на основе теоретического анализа и разработанной модели конфликтной компетентности бортпроводника воздушного судна. Выявленные в исследовании тенденции снижения мотивации бортпроводников со стажем более 5 лет работы и более высокой частотности конфликтных ситуаций у бортпроводников со стажем до 5 лет обусловили целесообразность разработки проекта развития персонала, направленного на повышение уровня сформированности компонентов конфликтной компетентности бортпроводников и профилактику снижения

нервно-психической и мотивации.

Статья *Д.О. Малашенковой и О.С. Посыпановой* «**Методы повышения уровня лояльности персонала на фармацевтическом предприятии**» презентует психолого-управленческий развивающий проект по работе с персоналом, направленный на повышение уровня лояльности российского персонала современной фармацевтической компании с международным брендом, выполненный с учетом результатов теоретико-эмпирического исследования.

Рубрика «**УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ПАРТНЕРОВ**» представлена статьей сербских ученых «**Устойчивое развитие и сеть школ в Майданпекском муниципалитете – приграничном восточном регионе**». Для российских читателей представляет безусловный интерес анализ процесса и результатов реформирования системы образования в Сербии, ориентированный на повышение его качества и эффективности в интересах общества в соответствии с европейскими стандартами, осуществляющийся в рамках концепции устойчивого развития. Авторы отмечают, что устойчивое развитие становится ориентиром и основой для изменений во многих слоях общества, напрямую влияет на изменения в образовании. Направленность на повышение качества образования, реорганизация существующих программ непрерывного образования, расширение и подключение школьных сетей, целостное и комплексное развитие школьных сетей – важные изменения, которые предстоят в обществе и образовании. Вместе с тем, констатируется в статье, депопуляция, экономическое опустошение и другие негативные тенденции в восточном пограничном регионе свидетельствуют о несоответствии между декларативными правовыми решениями, реальной способностью государства обслуживать оптимальную сеть школ и принципами устойчивого развития всех частей государства, включая восточную границу региона.

Раздел нашего журнала «**НАУКОМЕТРИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ**», представленный статьей *А.Л. Третьякова* «**Наукометрический анализ проблемы экологического образования детей дошкольного возраста в современной**

педагогической литературе», позволяет расширить представления о современных научных исследованиях в данной сфере. Ссылаясь на авторитетные источники, автор констатирует, что в связи с реформированием российской науки ежегодное число российских публикаций в области наукометрии в последние пять лет увеличилось многократно. На основе полиаспектного наукометрического анализа проблемы экологического образования детей дошкольного возраста в педагогической литературе за 2018-й и 2019-й годы А.Л. Третьяков формулирует ключевые векторы развития данного направления и утверждает, что формирование у детей дошкольного возраста экологической образованности выступает ведущим фактором национальной безопасности и демократизации российского общества.

По предложению доктора психологических наук Е.В. Леоновой – члена редакционной коллегии – в нашем журнале создана рубрика «**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ СТУДЕНТОВ**». В своей вступительной статье «**Формирование исследовательских компетенций студентов-психологов**» её автор и научный руководитель студенческих научных групп третьекурсников, обучающихся в Институте психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского по специальности «Психология служебной деятельности», выполнивших и оформивших научные исследовательские проекты по дисциплине «**Методология и методы социально-психологического исследования**», представленные в данном разделе, обосновывает замысел раздела, излагает алгоритм сопровождения научной работы студентов над подобными проектами. На наш взгляд, публикация студенческих научно-исследовательских проектов в научном журнале является весьма смелым шагом для журнала, еще только формирующего собственную нишу на обширной публикационной ниве. Вместе с тем, принимая решение о целесообразности публикаций студенческих научных проектов в нашем научном журнале, мы усматриваем их далеко идущее мотивирующее и развивающее значение для формирования самосознания и профессионального опыта студентов как молодых исследователей, в структуре профессионализма которых востребованными в современных условиях являются компетенции работы в команде и собственно исследовательские компетенции. Кроме того,

изучение подобных публикаций, выполненных на достойном уровне, представляет ценность в плане осознания перспектив и возможностей для студенческой молодежи, которая еще только приступает к овладению научно-исследовательской деятельностью в процессе

освоения основной профессиональной образовательной программой по направлениям подготовки и специальностям «Психология», а также по другим образовательным программам.

Главный редактор научного журнала «Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки» доктор психологических наук, руководитель Центра социально-психологических исследований и консультирования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»

Краснощеченко Ирина Петровна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.95

А.В. Косов

САМОПОНИМАНИЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕРЕЗ МИФОСОЗНАНИЕ

Аннотация. Уменьшение значимости для сознания человека традиционной культуры, определенных реалий пространства и интенсивности их использования лишает мифологическое сознание адекватной модели поведения, что приводит к дестабилизации личности. Т.о., преобладающие мотивы мифологического мышления (мотивы безопасности) предполагают, в начале, аффективно-защитные функции мифомышления. Вопрос мифа перерастает в становление проблемы личности. Индивидуальный, персональный миф – образ пространства индивидуальности, занимает значимую позицию в ее самоидентификации. Человек создает персональные мифы, создавая идеализированный образ самого себя, генерируя относительно себя «миф своей жизни», исходя из которого, человек выстраивает свои взаимоотношения с другими, разрабатывает жизненные цели, отбирает средства для их реализации и пр.

Ключевые слова: самопонимание; мифосознание; личностная трансформация; образ мира; образы-представления; миф; объективная реальность.

В основных психологических источниках работа Рубинштейна С.Л. «Бытие и сознание» – ведущая, в которой в традициях философско-психологической теории была детально разработана категория идеального. В соответствии с его идеей, характеристика психического как идеального подходит не ко всему психическому в общем, а лишь к итогу или результату психической деятельности [18, с. 41-54], а кроме этого, «...в основной зачаточной форме элемент знания в сознании прослеживается в каждом психическом явлении, исходя из того, что всякий психический процесс это – отражение осознанной реальности, а знание в подлинном, специфическом понимании слова - познание, основным и глубинным познавательным проникновением в реальность оно становится лишь у индивида по мере того, как он в основной социальной практике начинает трансформировать и, трансформируя, все полноценней познавать действительность. Знание - основополагающее качество сознания; поэтому во многих языках понятие знания используется в качестве базового компонента в сам термин сознания (con-science). При этом сознание и знание не сколь едины, но и различны, и различие это проявляется двояко: 1) в сознании каждой личности знание традиционной представлено в некоторой ограниченности специфической для него, 2) оно в сознании человека обрамлено и пронизано элементами дополнительных мотивационных компонентов, от них знание, как оно подразумевается в системе науки, традиционно отвлекается» [14, с. 55].

Знание, опредмеченное в сознании индивида, становится единством объективного и субъективного [18]: «В сознании каждой личности, так как оно находится в рамках своей индивидуальной ограниченности, знание окружающей реальности иногда выступает в специфически ограниченных, более или менее субъективных формах, ограниченных зависимостью их не только от объекта, но и от познающего субъекта» [19, с. 54-70]. Позднее Рубинштейн С.Л. сделал вывод о необходимости принципиально различать традиционно отождествляемые самонаблюдение и интроспекцию. По его мнению, самонаблюдение есть данность; оно – наблюдение, указываемое человеком на самого себя, на самопознание, а интроспекция - это категоричная (причем не правильная) трактовка, бесспорно, ныне существующего самонаблюдения. «Суть интроспекционизма... заключается не в том, что там познание субъекта направлено на самого себя. Нет причин отрицать возможности и значимость самопознания, самосознания, самоанализа в целях самоконтроля. Вектор, направленный на саму личность в интроспекции - не первичная, не частичная, не базовая, а производная черта. Смысл интроспекции – в утверждении самоотражения психического в самом себе...» [19, с. 65-66].

Общение с окружающими создает базу и для самостоятельной работы личности над своим характером. В процессе взаимодействия, воздействуя на других индивидов и подвергаясь воздействию с противоположной стороны, личность воспринимает других и использует на

практике значение разных характерологических черт. Это познание прочих индивидов приводит к самопознанию, адекватной оценке характерологических особенностей других людей, регулируемой моральными представлениями, – к самооценке и самокритике. А самопознание, адекватная самооценка и самокритика служат основой и стимулом для сознательной работы индивида над своим характером [19]. Занимаясь самопознанием, индивид развивается, трансформируется, познает себя и окружающий мир. Самопознание дает возможность для всестороннего развития, что отражается во взаимодействии с окружающим миром. Возникает лучшее понимание себя и других. Понимая других лучше, индивид находит больше точек соприкосновения с ними. Самопознание также отражается и в поведении личности. Лучше понимая себя, личность более эффективно выстраивает новые модели поведения.

Синонимами истинного «Я» личности являются определения «Я-концепция» и слагаемые образа «Я». Под ними понимается устойчивое, согласованное, вербально зафиксированное видение человека своей «самости», оно развивается в течение его жизни. Я-концепция определяет не столько то, что собой представляет индивид, сколько то, что он о себе думает, как смотрит на возможности собственного развития в будущем, и связана с проблемой самосознания (Rogers C.R. [32]; Бернс Р. [3]; Пантлеев С.Р. [15]; Столин В.В., [21]; Зимачева Е.М., [7]). При этом особенность категории «Я-концепция» состоит в том, она не содержит оценочных суждений, а является описанием представлений человека о самом себе.

Проблемы самосознания, как определение структуры и объяснение функционирования человеческого «Я» (self), рассматриваются этими исследователями с позиции усвоения и использования языка как основного носителя знаний о себе. Все, что проявляется в человеке в данный момент через его самопредъявление, является его «истинным» или «реальным Я», что справедливо и для проектирования человеком собственного будущего, когда в качестве основного конструкта его «Я» выделяется его «потенциальное» или «идеальное Я», т.к. человек может строить собственное будущее исходя (лишь только) из своих знаний о настоящем. Особенностью гуманистической традиции в исследовании

образа «Я» является предположение о том, что человек обладает некой целостностью, имеющей внутреннее ядро, которое рассматривается гуманистическими психологами как сущность или самость (self) человека, проявляемая в каждой конкретной ситуации. Самость обладает некоторой истиной природой, которую можно описать определенным набором характеристик, и в этом значении совпадает с понятием «Я-концепция».

Процесс дифференциации феноменального поля, возникающий как результат общей тенденции к дифференциации, являющейся составной процесса актуализации, позволяет человеку постепенно начинать отличать себя от окружающего мира, ощущать себя отдельным субъектом, объясняет возникновение «Я-концепции» личности. По мере того, как малыш начинает воспринимать социум, развиваются его когнитивные и перцептивные способности, а «Я-концепция» все больше дифференцируется и трансформируется. Т.о., в значимой степени составляющие «Я-концепции» являются продуктом социализации.

К.-Г. Юнг [27] для описания бессознательного субстрата, чьим временным представителем в сознании является «Я», использует термин «самость»: «Я соотносится с самостью как... объект с субъектом, так как ведущие установки, исходящие от самости, являются всеобъемлющими, и вследствие этого по отношению к ним Я занимает подчиненное положение. Как и бессознательное, самость есть нечто априорно существующее, из чего в дальнейшем трансформируется Я. Можно сказать, что Я «предобразовано» в самости [27, с. 303]. Кроме того, «самость открывается нашему постижению лишь в каких-то отдельных актах, но как единое остается недоступной нам из-за своей всеобъемлющей основы, поэтому какие-либо выводы мы выдвигаем базируясь на основании того немногого, что является доступным нашему опыту» [27, с. 306].

С помощью понятий «Я-концепция», образ «Я», «Я реальное» и «Я прогнозируемое» или «идеальное» и др. рассматривается в гуманистической психологии и проблема самораскрытия. Так, Brewer M.B. и Sedikides [29] предлагают интегративную модель самопрезентации, в которой самопрезентация человека определяется ими как отражение его Я-концепции, причем они делят самопредъявление на индивидуальное, межличностное и коллективное «Я». По их

мнению, люди стремятся достичь самоопределения или идентичности по трем главным направлениям: в определении своих личностных черт, в определении степени близости в межличностных отношениях и причастности к различным социальным группам. Эти компоненты «Я» могут взаимодействовать друг с другом и в зависимости от ситуации могут инициализироваться в самопредъявлении различные аспекты «Я» человека. Очевидно, что эта модель наиболее полно отражает базисные конструкты человеческого «Я», когда каждая форма общения связана с определенными подструктурами «Я-концепции». При этом обязателен учет 3-х оснований (осознанность/неосознанность, направленность на себя/на другого и своеобразия в любой из них). Качественные показатели образа «Я» служат индикатором выбора стратегии поведения, и от них зависит полнота трансляции образа «Я» и образа «Другого» с учетом различных компонентов «Я» (индивидуального, межличностного, коллективного).

В отечественной социальной психологии считается, что самопредъявление и самораскрытие личности рассматриваются как когнитивные феномены и/или феномены, принадлежащие индивидуальному «Я» (проблемы идентичности и когнитивных механизмов-способов ее поддержания, структуры «образа Я», его функций) и связаны отрицательной линейной зависимостью: чем больше выражено самопредъявление, тем меньше самораскрытие, и наоборот. По Аркину [28, с. 311-333], главной детерминантой самопредъявления является достижение индивидом позитивного образа «Я» в глазах окружающих, что способствует получению материальных и нематериальных выгод. Вместе с тем, этот автор полагает, что весь человек выражается через свой образ, «личность - это предъявление человеком самого себя» [28, с. 311-333].

По М. Шнайдеру [33, с. 526-537] же, существует два типа личности – с «прагматической» и «принципиальной» Я-концепцией, причем каждому типу личности соответствует свой тип самопредъявления. Таким образом, «самопредъявление» зависит от ситуации, которая может по-разному влиять на соотношение внешнего и внутреннего в нем, и охватывает внешние аспекты феномена и внутренние структурные образования

личности, определяющих внешние проявления (в первую очередь, понятие «Я-концепция»).

В психолингвистическом подходе к проблеме самопредъявления изучение грамматики языка позволяет определять ключевые компоненты образа «Я» человека, создавать из них некоторую структуру «Я-концепции». Создание грамматической матрицы и использование обыденного языка - один из способов понять, как конструируется «Я». Однако, в психолингвистике помимо существования «грамматического Я», можно выделить и «Я метафорическое». Сюда же можно добавить не только анализ метафор, но и аналогий. Дж. Шоттер [25, с. 107-117] обратил внимание на некоторые из метафор, используемые для описания разума (mind). Разум можно представить как контейнер, машину или механизм, исполняющий некоторую заданную программу в линейном измерении, а также как некую иерархию «глубинных» уровней сознания и «высших» психических функций, если апеллировать к пространственным терминам. Кроме того, наиболее частые метафоры в литературном и психологическом дискурсах. Дискурс – способность некоего текста (содержания) в различных контекстных ситуациях воплощать разные смыслы. Таким образом, метафора прочно входит в жизнь любого человека, возникая в самом раннем детстве и сопровождая его всю жизнь, она помогает лучше воспринимать окружающую реальность, а также качественнее выражать свои мысли, чувства, переживания. Через метафору взаимодействуют внешнее и внутреннее «Я». Тем самым, происходит становление, развитие и эффективная реализация личности во всех сферах жизни.

Современные психологические и психолингвистические подходы к созданию образа «Я» были гармонизированы К. Гергеном [30], получив название «социального конструкционизма». Для него характерны попытки создания альтернативных, лингвистических (language-based) подходов к «Я». Главной целью этого критического движения является перемещение фокуса анализа с «Я-как-сущности» на методы конструирования «Я», т.е. на то, как говорится о «Я», какие дискурсы используются при выстраивании теории «Я». Выдвигалась также версия, что осознание «Я» – это пропуск к любому объяснению того, что же такое «Я», при этом индивидуальный смысл «Я» (sense of self) фактически является основой этих

методов. Следовательно, имеет место не одно «Я», а множество «Я», зависящее от теоретических подходов к ним и культуры: «с этой точки зрения, быть «Я» не значит быть определенным типом существом, но значит обладать определенной теорией» (Harre R., 1984 [27]).

В контексте рассмотрения влияния общества, его истории и культуры на формирование образа «Я» особое место отводится роли идеологического «Я» в общей структуре «Я» человека, поскольку именно оно ответственно за формирование картины мира в целом и отношения к этому миру. Одной из опасностей грамматического анализа является то, что исследователями могут быть проигнорированы социальные измерения дискурса (содержания) «Я», т.к. определенные практики конструирования «Я» существуют потому, что выполняют важные социальные функции или способствуют воспроизводству определенного типа общества. Таким образом, формируя те или иные аспекты «Я», являющиеся социально желательными и/или поощряемыми, человек неизбежно попадает в сферу идеологии. Грамматическая перспектива в рассмотрении «Я» напоминает о произвольности «Я»-конструкций и их многообразии, определяет их теоретические рамки, причем ей постоянно сопутствует идеология и др., а изучение дискурса касается важнейших элементов человеческой жизни – «не только удовольствий и желаний, но и страдания и рабства, и вообще любых возможных аспектов социальной жизни» [28, с. 927-938]. Таким образом, лингвистический анализ в русле когнитивного подхода к нему человека позволяет определять: структурные элементы его «Я»-концепции; теорию «Я» человека как личности; контекст ситуации; исторические и культурные рамки, причем в практической психологии основной акцент ставится на структурные составляющие образа «Я» и, в первую очередь, на когнитивные переменные.

Кошелева Ю.П. [13] считает, что самопредъявление можно рассматривать как некое средство для сохранения представлений о себе при столкновении с внешним миром, в связи с чем значение термина «самопредъявление», по ее мнению, близко к значению понятий «демонстративное поведение», «социальная роль», «маска» и пр. и входит в более широкие социально-психологические категории («манипулятивное или монологическое общение», «воздействие

одного человека на другого», «самосознание», «самооценка» и т.п.).

Российская культура имеет свои особенности процесса формирования «Я»-концепции, непохожие на западные или восточные, т.к. достаточно долгое время в нашей стране преобладало «Мы-сознание», когда сознание отдельного человека полностью определялось принадлежностью индивида к той или иной социальной группе и было, по своему существу, коллективным. Отдельные идеи, поступки и решения были общим достоянием, совершались во благо общества и во многом не зависели от интересов самого человека. Внутренний мир, индивидуальность человека были «как бы вычеркнуты из контекста» советской культуры. Современное общество и индустрия дает возможность для всестороннего полноценного развития личности. В наше время человек неотделим от социума, развитие личности и общества взаимно влияют друг на друга. Человек никогда не бывает одинок, развивающийся социум определяет его зону ближайшего развития, а также помогает эффективно самореализовываться [26, с. 248]. «Переживание» определяется Василюком Ф.Е. [4-5] как любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни, причем переживание может выступать и в качестве внутренних сигналов, посредством которых осознается личностный смысл происходящих событий.

Персональный миф как личностный феномен понимается как психологический процесс поиска личностью своей целостности через механизм установления связей между идеальными, ментальными, реально-бытовыми и трансперсональными аспектами личности [10, с. 60-71]. По основному способу осуществления процесс поиска личностью своей целостности через конструирование персонального мифа возможен как умышленное действие и носит в значительной степени виртуальный характер. В своем содержании персональный миф обнаруживает элементы значимых фрагментов истории самосознания личности, ее неповторимого индивидуального опыта. В структуре персонального мифа обнаруживаются различные уровни представленности психологических свойств личности, которые пересекаются с понятием имиджа, самопрезентации. Функцией

персонального мифа является моделирование личного сценария; собственного варианта бытия личности, адекватного времени, а также психологическая защита, обуславливающая метафорический, символический копинг личности [10, с. 60]. Основным способом трансляции персонального мифа является семиотический, осуществляемый передачу социокультурной информации через своеобразную систему внутренних координат освоения внутреннего и внешнего мира. Представленный в виде текста, персональный миф является гештальтом, отражающим социокультурно-обусловленную вербальную матрицу восприятия личностью внутреннего и внешнего мира. Как психологический метод текст персонального мифа является автобиографическим, самоописательным; по механизму действия - вербальным проективным инструментом исследования сознательного и бессознательного личности [9, с. 160-171].

При самопознании и самопонимании, человек, пытаясь получить новые сведения о себе, обращается к различным сторонам собственной личности. Человеческое существование приобретает осмысленную цель только тогда, когда порождается смысл «Я-познаваемого» и оно становится понятным, прозрачным для субъекта. Осознаваемые элементы менталитета тесно связаны с областью бессознательного, понимаемого как коллективное бессознательное [11]. Очевидно, что личность будет проявлять свои сущностные начала и специфические способности в сферах практики, организованной в ритуальную деятельность и ментальности, оформленной в мировоззренческую систему [12, с. 144]. Легитимизация как вид социального принуждения ценностей прагматизма на практике и в идеологической интерпретации определила специфику содержания и структуры российского менталитета: нарушение его внутренней целостности (например, переход коренных, свойственных для россиян ценностей в «латентное» состояние, на глубинные уровни массового сознания) и пр.

Обращаясь к социокультурным истокам отечественные исследователи [24] обращают внимание на взаимовлияние индивида и общества, отражающееся в таких понятиях как «Я-концепция» и «Мы-сознание». Если человек чувствует свою принадлежность к той или иной социальной группе, то характеристики его «Мы-сознания» личностно значимы для него и чем более у человека развита ценность «Мы», тем менее он

подвержен одиночеству. Сейчас в нашей стране происходит становление новых форм «Мы-сознания», т.к. «каждый шаг по пути обособления «Я» ведет к расширению и обогащению «Мы» [24, с. 55].

К. Роджерс [17] для решения проблем, связанных «Я-концепция» и «Мы-сознание», выделяет типы социального одиночества:

1) отчуждение человека от себя, своего опыта, функционирования своего организма, когда человек теряет внутреннее осознание своего «Я», выраженное в переживании его на разных уровнях (физическом, психическом и духовном). В норме (по К. Роджерсу) человек всегда стремится только к тем стимулам и поведенческим актам, которые обеспечивают развитие возможностей организма, способствуют его усложнению и самосохранению, поэтому в этом типе одиночества происходит какой-то «сбой» в восприятии или усвоении таких стимулов на разных уровнях «Я» человека;

2) недостаток любых отношений, необходимых человеку для осознания и обобщения собственного реального опыта, когда акцент проблемы одиночества смещен в сторону ее рассмотрения в рамках диады «Я-Другой» и не сводится либо к оценке качества взаимоотношений между людьми, к принятию или непринятию человеком самого себя на разных уровнях (физиологическом и психологическом).

Подход В. Франкла включает как трансперсональное, так и интраперсональное измерение [22] и, согласно ему «человек по своей сути стремится найти цель и осуществить свое предназначение в жизни» [8, с. 228].

Согласно Андерсен-Хей (приводится по [8]) «интраперсональное относится к уровню «Я»..., где главным является раскрытие человеческой индивидуальности, эмоционального состояния и их представительства в физическом теле; трансперсональное ориентировано на максимальную реальность... единство человека, универсальный или космический план, которым человек переживает переход границ его «Я» в универсальное сознание».

Самопредъявление является, по сути, отражением взаимодействия структурных элементов «Я-концепции», причем в процессе общения человека со Значимым «Другим» реализуются разные грани его «Я-концепции», подразделяющиеся на индивидуальное «Я», межличностное и коллективное (по М. Брейеру

и К. Седекидесу [29]) и каждому «Я» свойственны свои концепты и содержательные характеристики (качественные и количественные), которые могут свидетельствовать о проблемных зонах в структуре «Я-концепции».

Андреева К.В. [2, с. 141-144] упоминает о том, что поведенческие реакции личности, в той или иной мере, соотносятся с видением индивида себя и о том, как он хотел бы выглядеть со стороны. Поскольку термин «Я» многозначно, «человеческое «Я» упорно ускользает от научно-психологического анализа» (Спиркин А.Г. [20]).

По мнению Алексеевой Л.В. [1, с. 78-82] возникает две «Я-концепции»: «Я-реальное» и «Я-идеальное», что дает возможность путем расчета семантического расстояния между разными «Я-концепциями» исследовать те изменения, которые происходят у личности, и заметить в этих изменениях определенные закономерности. Когда речь идет об образе «Я», процесс установления тождества, или «уподобление себя значимому другому как образцу на основании эмоциональной связи с ним» [20], называется идентификацией. Если же отождествление ведется не с реальным человеком, а с природным объектом или явлением, говорится о создании метафорического образа. Идентификация с персонажем мифа соответственно – мифологическая идентификация, результат которой – появление мифологического образа «Я». Несомненно, личность и миф связаны на глубинном подсознательном уровне. Психология активно рассматривает эту связь, как наиболее эффективную возможность познания личности через её метафорическую составляющую (по Выготскому Л.С.). Под «образом Я» («внешнего» компонента структуры образа мира) в современной психологии понимается установка человека по отношению к самому себе. Это образование включает в себя три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Сходную структуру имеют «образ Другого» и «обобщенный образ предметного мира», вместе с «образом Я» рассматривающиеся в качестве трех основных сфер становления личности, реализуемых через самосознание, общение и деятельность.

Определение «Я» в зависимости от канвы, исследовательских целей и методологических направляющих описывается различными исследователями: как субъект сознания и деятельности или как

объект, итог и выраженность, индифферентная, аксиологическая данность или познавательная составляющая, создаваемый естествоиспытателем; как неделимое целое или как совокупность составляющих, черт, измерений; как составляющая или как процесс; как интраиндивидуальное, имманентное индивида или как интерсубъективное, развивающаяся во взаимодействии субъекта с субъектом или объектом и прочего друг на друга. Эти параметры взаимосвязаны с составляющими парадигмами соответствующих психологических теорий. В бихевиоризме «самость» обоснуется как поведенческая категория, проявляется данная эффективной всего в деятельности, поступках. Когнитивная психология рассматривает «самость» как процесс познания, с помощью которого индивид пересматривает информацию о себе, организуя ее в значимые положения и образы. Психоанализ и эго-психология рассматривают в «самости» мотивационный элемент. Для интеракционизма «самость» – результат межличностного взаимодействия и коммуникации. Экзистенциальная психология видит сущность «самости» в процессах самоактуализации, актах творения и прочего.

У. Джеймс [6] для разведения понятий «Я» как субъект деятельности и «Я» как объект самовосприятия применял имеющуюся лингвистическую конструкцию I («я») и me («меня»). «Я» чаще всего подразумевает лицо (субъект) – нечто уникальное, первозданное; связанное с душой или каким-то субстанциальным носителем психического, которое, может, обретает реальность бытия только из общения с каким-либо другим лицом, с «ты». Самосознание – в основном, процесс, с помощью него человек познает себя и относится к самому себе, но самосознание выражается также своим продуктом – осознанием себя, «Я-образом» или «Я-концепцией». Это разность процесса и продукта в психологический подход было введено У. Джеймсом в виде разведения понятий «чистого Я» (познающего) и «эмпирического Я» (познаваемого). Познает не сознание, а индивид, обладающий им и самосознанием, в прочем он пользуется единой системой внутренних возможностей: представлений, образов, понятий, среди которых основную роль отводят представлениям человека о себе самом: о своих личностных чертах, особенностях, мотивах. Следовательно, представление о себе, являясь результатом самосознания, одновременно это

существенное условие, значимый момент этого процесса.

Таким образом, два исходных тезиса о строении «Я-образа» (положение данных о личности и оценка себя, как аспекты «Я-концепции», и вместе с тем тезис о ее базовых и бессознательных элементах) позволяют осознать все возможные основные исследовательские задачи, предстоящих перед психодиагностикой самосознания. Самоописание индивида – показатель знания личности о себе, выражение его «Я-концепции». Однако, личность сообщает не только знания, но и оценку самого себя, предварительно вычленив эту оценку в самоописаниях, обособив ее «проговариваемого» описания личности себя нужно, а отделить значения от оценки крайне

затруднительно. Вместе с основными факторами, воздействующими на самоописание и его интерпретацию, обычно рассматриваются социальная желательность имеющихся черт, тактика самоподачи, границы самораскрытия, идентифицируемость или анонимность ответов, тактика соглашаться или не соглашаться с положениями, характер и выраженность ограничений в форме ответов на вопросы, контекст всех этапов диагностики, установки, ожидания и инструкции, варианты подсчета индексов и статистические процедуры. Кроме того, важную роль играют этап интеллектуального развития, кооперативная позиция в отношении к диагносту или консультанту, чувство безопасности в процессе тестирования.

Список литературы:

1. Алексеева, Л.В. Диагностика личностных изменений в процессе групповой психотерапии / Л.В. Алексеева // Ежегодник РПО: Мат-лы 3-го Всеросс. съезда психологов 25-28.06.03. – В 8-ми тт. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 1. – С. 78-82.
2. Андреева, К.В. Методологические проблемы исследования самосознания / К.В. Андреева // Ежегодник РПО: Мат-лы 3-го Всеросс. съезда психологов 25-28.06.03. – В 8-ми тт. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 1. – С. 141-144.
3. Бернс, Р.Б. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Б. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Василюк, Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 90-101.
5. Василюк, Ф.Е. Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 37-41.
6. Джеймс, В. Многообразие религиозного опыта / В. Джеймс. – М., 1910.
7. Зимачева, Е.М. Способы вербальной презентации образа «Я» и самоотношения субъекта: Дисс... к. психол. н. / Е.М. Зимачева. – М., 1997.
8. Карвасарский, Б.Д. Неврозы / Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 2000. – С. 228.
9. Косов, А.В. Мифосознание в процессе изменения субъектности как личностного свойства / А.В. Косов // Актуальные проблемы практической психологии: Психодиагностика, консультирование и посредничество в профессиональных и непрофессиональных отношениях. Коллективная монография / под ред. М.Р. Арпентьевой [и др.]. – Канада, Торонто: Издательско-литературное агентство Альтасфера; Россия, Калуга: Издательство Калужского государственного университета им К.Э. Циолковского, 2018. – 670 с. (Сер. Актуальные проблемы практической психологии. Выпуск 3). – С. 160-171.
10. Косов, А.В. Работа с мифосознанием в рамках службы экстренной психологической помощи детям («телефон доверия») / А.В. Косов // Телефон доверия как средство психологической помощи детям, родителям, педагогам: Мат-лы всеросс. н.-пр. конф. / ред. А.Ю. Коджаспирова. – М.: МГППУ, 2010. – 240 с. – С. 60-71.
11. Косов, А.В. Феноменологический анализ мифа как результата социальной мифологизации и ремифологизации. Монография / А.В. Косов. – М.: МПСИ, 2008. – 352 с.
12. Косов, А.В. Организующая роль мифосознания современного человека / А.В. Косов // Социальная психология сегодня: наука и практика: мат-лы V Межвуз. н.-пр. конф. 17.06.10. – СПб.: СПбГУП, 2010. – 164 с. – С. 142-143.
13. Кошелева, Ю.П. Стратегии самопредъявления одиноких людей в ситуации знакомства: Дисс... к. психол. н. / Ю.П. Кошелева. – М.: МГУ, 2002.
14. Лосев, А.Ф. Античная мифология в ее историческом развитии / А.Ф. Лосев. – М.: Наука. – С. 154-155, 337.
15. Пантилеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.

16. Психологический словарь / ред. В.П. Зинченко [и др.]. – М.: Педагогика-Пресс, 1997.
17. Роджерс, К.-Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.-Р. Роджерс. – М.: Прогресс-Универс, 1994.
18. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1957. – С. 41-54.
19. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
20. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., 1972.
21. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
22. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990.
23. Чижевский, А.Л. Космический пульс жизни: Земля в объятиях Солнца. Геллоитараксия / А.Л. Чижевский. – М., 1995. – С. 370, 501.
24. Швалб, Ю.Н. Одиночество: социально-психологическая проблема / Ю.Н. Швалб, О.В. Данчева. – Львов: Украина, 1991. – 270 с.
25. Шоттер, Дж. М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как феномен «границы» / Дж. Шоттер // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 107-117.
26. Юнг, К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М., 1991. – С. 248.
27. Юнг, К.-Г. Психология бессознательного. Собр. соч. / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – С. 303-307.
28. Arkin, R.M. Self-presentation styles / R.M. Arkin // Impression management theory and social psychological research. – N.Y.: Academic Press, 1981. – P. 311-333.
29. Brewer, M.B. Individual Self, Relational Self, Collective Self / M.B. Brewer, C. Sedikides // Psychology Press. – New titles. – 2000/2001.
30. Gergen, K.J. The Concept of Self / K.J. Gergen. – Holt, Rinehart and Winston, 1971.
31. Harre, R. Some reflections on the concept of «social representations» / R. Harre // Social Research. – 1984. – Vol. 51. – № 4. – P. 927-938.
32. Rogers, C.K A way of being / C.K. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1980. – 240 p.
33. Snyder, M. The self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // J. Of personality and psychology. – 1974. – V.30. – P. 526-537.

A.V. Kosov

**SELF-UNDERSTANDING AND PERSONAL DEVELOPMENT
THROUGH MYTH CONSCIOUSNESS**

Abstract. Reducing of the importance for human consciousness of traditional culture, certain realities of space and the intensity of their use deprives the mythological consciousness from an adequate model of behavior, which leads to the destabilization of the personality. Thus, the dominant motives of mythological thinking (safety motives) involve at the beginning affective-protective functions of myth consciousness. The problem of the myth turns into the problem of the personality. The own, personal myth – the image of the individuality space, is essential for its self-identification. The person creates individual myths, constructing an idealized image of himself, generating a «myth of his life» in accordance with which the person builds his relationships with others, develops life goals, selects the means of their achievements, etc.

Key words: self-understanding; myth-consciousness; personal transformation; image of the world; images-representations; myth; objective reality.

Bibliography:

1. Alekseeva, L.V. Diagnosis of personality changes in the process of group psychotherapy / L.V. Alekseeva // Yearbook RPO: Materials of the 3rd Vseoss. Congress of Psychologists 25-28.06.03. – In 8 tt. – SPb.: SPSU, 2003. – Т. 1. – P. 78-82.
2. Andreeva, K.V. Methodological problems of self-awareness research / K.V. Andreeva // Yearbook RPO: Materials of the 3rd Vseross. Congress of Psychologists 25-28.06.03. – In 8 tt. – SPb.: SPSU, 2003. – Т. 1. – P. 141-144.
3. Burns, Rb. The development of self-concept and education / Rb. Burns. – М.: Progress, 1986. – 422 p.
4. Vasilyuk, F.E. Life world and crisis: a typological analysis of critical situations / F.E. Vasilyuk // Psychological journal, 1995. – № 3. – P. 90-101.

5. Vasilyuk, F.E. The structure of the image / F.E. Vasilyuk // Questions of psychology. – 1993. – № 5. – P. 37-41.
6. James, V. The Variety of Religious Experience / V. James. – M., 1910.
7. Zimacheva, E.M. Ways of verbal presentation of the image of «I» and the self-attitude of the subject: Diss ... k. psychol. n. / E.M. Zimacheva. – M., 1997.
8. Karvasarsky, B.D. Neurosis / B.D. Karvasarsky. – M.: Meditsina, 2000. – p. 228.
9. Kosov, A.V. Mythoscience in the process of changing the subjectivity as a personal property / A.V. Kosov // Actual problems of practical psychology: Psychodiagnostics, counseling and mediation in professional and non-professional relationships. Collective monograph / ed. Mr. Arpentieva [et al.]. – Canada, Toronto: Altasfera Publishing and Literature Agency; Russia, Kaluga: Publishing House of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2018. – 670 p. (Ser. Actual problems of practical psychology. Issue 3). – P. 160-171.
10. Kosov, A.V. Work with the myth-consciousness within the framework of the emergency psychological assistance to children («helpline») / A.V. Kosov // Helpline as a means of psychological assistance to children, parents, teachers: Materials of the All-Russian Federation. N.-pr. conf. / ed. A.Yu. Kodjaspirov. – M.: MGPPU, 2010. – 240 p. – P. 60-71.
11. Kosov, A.V. Phenomenological analysis of the myth as a result of social mythologization and remifologization. Monograph / A.V. Kosov. – M.: MPSI, 2008. – 352 p.
12. Kosov, A.V. The organizing role of the myth-consciousness of modern man / A.V. Kosov // Social psychology today: science and practice: materials V Interlevel. N.-pr. conf. 06/17/10. – SPb.: SPbGUP, 2010. – 164 p. – P. 142-143.
13. Kosheleva, Yu.P. Strategies for the self-presentation of single people in a familiarity situation: Diss. ot psikhol. n. / Yu.P. Kosheleva. – M.: MSU, 2002.
14. Losev, A.F. Ancient mythology in its historical development / A.F. Losev. – M.: Science. – P. 154-155, 337.
15. Pantileev, S.R. Research methodology self / S.R. Pantileev. – M.: Meaning, 1993. – 32 p.
16. Psychological dictionary / ed. V.P. Zinchenko and others. – M.: Pedagogika-Press, 1997.
17. Rogers, K.-R. A look at psychotherapy. The formation of man / K.-R. Rogers. – M.: Progress-Univers, 1994.
18. Rubinstein, S.L. Being and consciousness / S.L. Rubinstein. – M.: Pedagogy, 1957. – Pp. 41-54.
19. Rubinstein, S.L. Basics of general psychology / S.L. Rubinstein. – SPb: Peter, 2000. – 712 p.
20. Spirkin, A.G. Consciousness and self-awareness. – M., 1972.
21. Stolin, V.V. Self-identity. – M.: MSU, 1983. – 284 p.
22. Frankl, V. Man in search of meaning / V. Frankl. – M.: Progress, 1990.
23. Chizhevsky, A.L. Cosmic pulse of life: Earth in the arms of the sun. Helo-taraxia / A.L. Chizhevsky. – M., 1995. – P. 370, 501.
24. Shvalb, Yu.N. Loneliness: a socio-psychological problem / Yu.N. Shvalb, O.V. Dancheva. – Lviv: Ukraine, 1991. – 270 p.
25. Shotter, J. M.M. Bakhtin and L.S. Vygotsky: interiorization as a «border» phenomenon / J. Shotter // Questions of psychology. – 1996. – № 6. – P. 107-117.
26. Jung, K.-G. Archetype and symbol / K.-G. Jung. – M., 1991. – p. 248.
27. Jung, K.-G. Psychology of the unconscious. Collected cit / K.-G. Jung. – M.: Canon, 1994. – P. 303-307.
28. Arkin, R.M. Self-presentation styles / R.M. Arkin // Impression management theory and social psychological research. – N.Y.: Academic Press, 1981. – P. 311-333.
29. Brewer, M.B. Individual Self, Relational Self, Collective Self / M.B. Brewer, C. Sedikides // Psychology Press. – New titles. – 2000/2001.
30. Gergen, K.J. The Concept of Self / K.J. Gergen. – Holt, Rinchart and Winston, 1971.
31. Harre, R. Some reflections on the concept of «social representations» / R. Harre // Social Research. – 1984. – Vol. 51. – № 4. – P. 927-938.
32. Rogers, C.K A way of being / C.K. Rogers. – Boston: Houghton Mifflin, 1980. – 240 p.
33. Snyder, M. The self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // J. Of personality and psychology. – 1974. – V.30. – P. 526-537.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.3

А.Г. Биба

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье исследуются условия формирования орфографического самоконтроля у детей с общим недоразвитием речи в младшем школьном возрасте. На основе теоретического анализа механизмов становления самоконтроля письменной речи и диагностики орфографических ошибок названной категории учащихся предпринимается попытка в обобщении условий и определении путей преодоления трудностей письменной речи. В качестве ключевых условий выделяются содержание формирования орфографического самоконтроля с учетом его операционного состава, последовательность формирования названного регулятивного действия, учет структуры речевого нарушения. В соответствии с условиями формирования орфографического самоконтроля анализируются содержательный и организационный компоненты коррекционной орфографической работы.

Ключевые слова: учащиеся с ОНР; орфографический навык; орфографический самоконтроль; условие коррекционного обучения.

Орфографическая грамотность является важным качеством носителя языка, одним из показателей социальной зрелости человека [8]. Результаты проведенного нами анализа состояния орфографического навыка младших школьников и подростков (исследования Болговой Т.И. (2016-2018), Вересовой О.Г. (2017), Коримчук Н.В. (2018) и др.), собственные наблюдения в данной области свидетельствуют, что снижение орфографической грамотности учащихся становится тенденцией. Исследование причин орфографических ошибок показывает, что во многом они обусловлены низким уровнем сформированности орфографического самоконтроля [7, с. 4]. Актуальность исследования проблемы орфографического самоконтроля у детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) определяется не только значимостью грамотной письменной речи в процессе их обучения, но и проблемой последующего перерастания письменных ошибок в дизорфографию [2, с. 46]. Длительное диагностическое исследование орфографического самоконтроля младших школьников с ОНР автором статьи (2012-2018 гг.) показывает, что в начальных классах ученики демонстрируют неумение видеть орфограмму в словах, обосновывать применение орфографических правил; у них фиксируется большое количество орфографических ошибок в письменных

работах. В складывающейся образовательной ситуации становится очевидной необходимость исследования проблемы формирования орфографического самоконтроля у детей с общим недоразвитием речи.

Речь учащихся с ОНР отличается низкой активностью, задержкой начала развития, но самый существенный недостаток – нарушение всех её компонентов (фонетико-фонематический, лексико-грамматический, интонационный), поскольку это влияет на овладение орфографическим навыком [14]. Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении [13, с. 6]. Помимо этого, в структуре речевого дефекта детей с ОНР выявляются нарушения неречевых психических функций (несовершенство аналитико-синтетических процессов и действий сравнения и установления причинно-следственных связей, знаково-символических действий, вербальной и зрительной памяти), что также снижает качество овладения орфографическими умениями [5]. Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей,

действовавших в различные периоды развития ребенка. Вследствие данных недостатков овладение орфографическим самоконтролем учащимися с ОНР становится специфическим и требует целенаправленного исследования с учетом тенденций развития инклюзивного образования [6; 11, с. 7; 12].

Вопросы, касающиеся дизорфографии, изучены в работах по логопедии (Л.С. Волкова, О.В. Епифанова, В.В. Комарова, С.С. Мнухин, Л.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Е.Д. Хомская и др.). В них исследуются психофизиологические причины возникновения орфографических ошибок, выделены виды нарушений орфографического уровня, названы отдельные направления коррекционной работы. Однако в определении содержания логопедической работы не в полной мере учитывается психолингвистическая сторона овладения орфографическим навыком (в т.ч. орфографическим самоконтролем); не выделены условия формирования данного вида самоконтроля, касающиеся состава и последовательности коррекционного воздействия. В рамках данной статьи предпримем попытку восполнить недостающую информацию.

Теоретический анализ исследуемой проблемы требует рассмотрения сущности орфографической ошибки. Данный вид ошибки заключается в выборе написания или буквы для звука (звуков) в слабой позиции [1, с. 126]. В исследованиях выделяют следующие типичные орфографические ошибки младших школьников с ОНР: нарушения в обозначении безударных гласных звуков, парных согласных звуков, непроизносимых согласных звуков, в правописании мягкого знака, также ошибки слитного/раздельного написания [10]. Появление орфографической ошибки связано с несформированностью двух важнейших действий: постановка орфографической задачи и ее решение [9]. Орфографическая задача поставлена правильно в том случае, если ученик смог определить вид орфограммы: определить ее лингвистические признаки и место в слове (гласный или согласный звук, в какой морфеме находится, входит ли в состав слова или нет, какова грамматическая форма слова и т.п.). Например, чтобы поставить орфографическую задачу при написании слова [сава] (сова) младший школьник с ОНР должен выделить все звуки в этом слове, поставить ударение, найти безударный гласный звук, определить, что он находится в корне, сделать вывод, что это орфограмма – безударная

гласная в корне слова. Названная задача решена, если младший школьник верно выберет правило в соответствии с видом орфограммы и сможет его применить. Согласно предыдущему примеру ученик должен изменить слово *сова* по числу так, чтобы безударный гласный стал ударным (*со́вы*), посмотреть, какой звук слышится под ударением, соотнести его с буквой (выбрать букву для обозначения этого звука) и такую же букву написать в слове *сова* на месте безударного звука. Таким образом, учащимся с ОНР требуется выполнить комплекс действий в определенной последовательности и выполнить операцию умозаключения, чтобы правильно поставить орфографическую задачу, и еще один комплекс действий, чтобы её решить. Комплекс действий сохраняет свою общую структуру и последовательность, но конкретизируется с учетом вида орфограммы. В описанном процессе орфографический самоконтроль затрагивает каждую операцию, входящую в структуру способа орфографического действия, и заключается в сопоставлении собственных орфографических операций с эталоном постановки и решения орфографической задачи и в выводе о правильности (неверности) написания. Таким образом, умение самоконтроля формируется на базе уже сформированных действий постановки и решения орфографической задачи и проявляется в чтении написанного слова, в его орфографическом разборе, в сопоставлении написания с образцом и при необходимости его коррекции.

Уточнив содержание орфографического контроля, рассмотрим условия его формирования у учащихся с ОНР. Анализ исследований сущности самоконтроля (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин [3; 15]) позволяет сделать заключение, что данное регулятивное умение у школьников развивается постепенно: сначала дети овладевают ориентировочной основой действия, затем выполняют контроль действий другого человека в совместной с учителем деятельности, наконец, начинают выполнять контроль собственной деятельности в совместной работе (т.е. учитель и другие ученики контролируют осуществление одним учеником самоконтроля) и позже уже контролируют себя самостоятельно. Таким образом, учащимся с ОНР необходимо предоставить образец выполнения орфографического самоконтроля и речевой образец вывода о правильности (неправильности) написания, учить их

контролировать чужое правописание (в т.ч. правописание друг друга), затем уже предлагать проверять себя самостоятельно и оформлять результаты контроля или самоконтроля в виде развернутой речи. Соблюдение указанной последовательности является важным условием формирования орфографического самоконтроля. Опытное исследование формирования названного умения, которое заключалось в проведении коррекционных занятий с 45 младшими школьниками с ОНР в средних общеобразовательных школах по обучению проверке правописания в течение года, подтвердило верность названного условия. Результаты эмпирической работы демонстрируют эффективность выделенной последовательности, поскольку в онтогенезе дети с ОНР замечают ошибки других людей лучше своих и проявляют больше активности в их исправлении. Средством мотивации контроля действий другого человека может выступать прием соревнования (кто найдет больше ошибок), элементы дидактической игры (буквы перепутали свои места, и нужно их вернуть на место). Необходимо еще раз подчеркнуть, что предварительно педагог должен показать детям пример контрольных действий и объяснить способ их выполнения.

Согласно поэтапному формированию умственных действий [15, с.56-57], овладение умением орфографического самоконтроля требует материализации данного действия на начальном этапе работы. Следовательно, еще одним условием формирования орфографического самоконтроля у учащихся с ОНР является фиксация данного действия в графической форме. В ходе указанного выше опытного исследования определились возможные средства материализации действий контроля и самоконтроля. Например, в слове *сова* ученик обозначает выделенный корень дугой, ставит знак ударения, проверяет верность выделения морфемы и ударения, фиксируя это знаком «+» или «-». При проверке решения орфографической задачи ученик с ОНР должен написать проверочное слово, выделить в нем ударение и проверяемую букву, поставить знак «+», если гласный звук стал ударным, написать в проверяемом слове правильную букву и зафиксировать соответствие букв в проверяемом и проверочном словах также знаком «+». Вместо знаков «+» и «-» также возможно использовать подчеркивания проверяемых букв

в словах, написание проверочных слов другим цветом [4].

Анализ структуры орфографического действия позволяет выделить компоненты содержания работы по обучению орфографическому контролю. Когда ученики запоминают признаки орфограммы и учатся ее находить в словах, они могут контролировать чужую и свою орфографическую зоркость. Например, при изучении орфограммы парного согласного звука младшие школьники с ОНР должны проверять следующие операции: 1) определение типа звука (согласный, парный); 2) определение места в слове (на конце или в середине перед глухим согласным). Для выполнения контроля и самоконтроля на данном этапе желательно сначала предлагать слова, в которых находится только одна орфограмма, затем – несколько орфограмм, имеющих схожие признаки. Например, слова с парным согласным на конце слова, слова с непарным звуком на конце слова, слова с парным согласным в середине слова, но не перед глухим согласным и т.п. Поскольку ученикам с ОНР трудно удерживать комплекс признаков орфограмм в памяти, полезно предлагать графические образы орфограмм, фиксирующие их признаки [13]. Когда ученики с ОНР овладевают умением проверять орфограмму в слове, они могут контролировать чужие и свои действия по применению правила. Например, в процессе освоения правила о проверке буквы парного согласного звука младшие школьники с ОНР должны проверять следующие операции: 1) изменение слова по числу; 2) определение согласного звука перед гласным звуком; 3) написание буквы на месте парного согласного звука. Как показывает названное эмпирическое исследование, эффективным средством данной работы являются алгоритмы (памятки), которые включают выстроенные в определенной последовательности дробные действия, и фиксация выполненных регулятивных действий. Например, при поиске и проверке буквы парного согласного звука нужно просить детей подчеркивать проверяемую букву, писать проверочное слово, обводить рядом стоящие буквы, подчеркивать букву, которую вставляют в пропуск и т.п. Результаты опытной проверки данных средств показали, что для каждого вида орфограммы лучше использовать свое графическое обозначение.

В процессе формирования орфографического контроля педагогу следует сначала обрабатывать с детьми с ОНР

регуляцию каждого шага памятки, затем уже предлагать контролировать целый комплекс шагов. Например, ученики в написанных словах с уже выделенными буквами согласных звуков только определяют, есть ли среди них парные звуки, или изменяют слова с уже выделенными орфограммами по числу, чтобы учиться подбирать проверочные слова. После выполнения заданий, требующих контроля одного действия, можно предлагать писать слова на слух, когда учащиеся выполняют весь комплекс действий самоконтроля, ориентируясь на памятку. Итогом достаточно длительной работы в освоении действий контроля и самоконтроля письма является их выполнение в новых условиях. Данными условиями для учеников с ОНР будут являться ситуации, в которых они не будут получать прямого указания на вид орфограммы или способ ее проверки (написания). Перед детьми будет стоять уже не орфографическая, а речевая задача, но будет даваться указание на контроль или самоконтроль ее решения. Например, составить и написать предложение по иллюстрации; проверить написанное. Иллюстрация подобрана таким образом, что ученик включит в составленное предложение слово (слова) с парными согласными звуками и вынужден будет проверить их написание.

На указанном выше этапе формирования орфографического самоконтроля эффективным средством активизации регулятивного умения выступает орфографический разбор предложения. Ученикам предлагается найти определенные орфограммы и проверить правильность их обозначения. Опытное исследование показывает, что ученики сначала лучше справляются с регуляцией выделения орфограмм двух видов, затем уже могут проверять до четырех видов орфограмм. Завершением данной работы является орфографический разбор текста, в котором находятся слова с еще неизвестными ученикам орфограммами. Предметом контроля в работе с данным текстом будет являться определение знания/незнания опасных мест в написании слов. В качестве средства материализации

контроля может выступать различное графическое выделение орфограмм, которые известны и которые незнакомы.

Учитывая специфику развития неречевых психических функций детей с ОНР, в процессе формирования орфографического контроля требуется активизация у данной категории учащихся операций анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей на звуко-буквенном и морфемном материале вне контекста, затем уже внутри предложения [3]. Средствами реализации данного компонента формирования орфографического контроля могут выступать специальные упражнения, требующие сначала выполнения одного из названных умственных действий, затем уже всего комплекса. Например: найти в ряду согласных звуков парные по глухости/звонкости звуки; сравнить проверочное и проверяемое слово и т.п.; в предложении выделить слова с парным согласным на конце слова, изменить предложение так, чтобы в нем говорилось уже о нескольких предметах и т.п.

Таким образом, важнейшими условиями формирования орфографического самоконтроля у детей с ОНР являются: развернутость данного регулятивного умения в соответствии с операциями способа орфографического действия; последовательное выполнение видов контрольных действий с учетом механизма развития самоконтроля; соответствие средств активизации самоконтроля у детей с ОНР их психологическим особенностям и закономерностям освоения умственного действия. Вместе с выделением общих условий формирования названного регулятивного умения необходимо учитывать индивидуальный подход к коррекционной работе с детьми с ОНР. В связи с этим, дальнейшее исследование проблемы орфографического самоконтроля младших школьников с ОНР может быть продолжено в направлении отбора орфографического материала и методических средств с учетом структуры речевого нарушения.

Список литературы:

1. Биба, А.Г. Проблемы исправления и предупреждения орфографических ошибок детей с общим недоразвитием речи / А.Г. Биба // Вестник Калужского университета. – 2018. – № 4. – С. 126-128.
2. Биба, А.Г. Теоретические основания формирования орфографического навыка у детей с дисграфией / А.Г. Биба // Современное образование: проблемы и перспективы: сборник статей студентов и магистрантов. В 2 ч. Часть 2 / сост. А.Г. Биба. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. – 49 с.

3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Епифанова, О.В. Предупреждение нарушений в формировании письменной речи учащихся / О.В. Епифанова // Начальная школа. – 2001. – №7. – С. 31-35.
5. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М., 2002. – 146 с.
6. Карнейро, Р. Учимся у прошлого, смотрим в будущее: вопросы и стратегии образования [Электронный ресурс] / Р. Карнейро, Д. Луней, С. Винсент-Лансрин // Европейский журнал образования. – 2015. – №4. – Т. 50. – С. 524-535. – Режим доступа <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111> (дата обращения: 14.01.2016).
7. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О.М. Коваленко. – М., 2006. – 72 с.
8. Комарова, В.В. Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников / В.В. Комарова, Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. научн. трудов. – СПб., 1992. – С. 106-117.
9. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 87 с.
10. Прищепова, И.В. Диагностика и коррекция дизорфографии у младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб., 2000. – 30 с.
11. Рестромс, Н. Современные технологии в системе подготовки учителя / Н. Рестромс. – Манчестер: Джарринг Паблшинг, 2008. – 117 с.
12. Ричардс, Д. Подходы и техники в преподавания языка [Электронный ресурс] / Д. Ричардс, Т. Роджерс. – Режим доступа: <http://www.academia.edu/5666615> (дата обращения: 20.15. 2015).
13. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М., 1997. – 256 с.
14. Смирнова, И.А. Логопедия: иллюстрированный справочник [Электронный ресурс] / И.А. Смирнова. – СПб.: КАРО, 2014. – 232 с. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44493.html> (дата обращения: 24.06.2019).
15. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1981. – 234 с.

A.G. Biba

FORMATION OF SPELLING SELF-CONTROL OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DISABILITY

Abstract. The article investigates the conditions of spelling self-control formation of primary schoolchildren with general speech disability. On the basis of theoretical analysis of mechanisms of written speech self-control formation and spelling errors diagnostics of the mentioned category of pupils, an attempt is made to generalize the conditions and to determine ways of overcoming the difficulties in written speech. The key conditions are the content of the spelling self-control formation taking into account its operational composition, the sequence of the named regulatory action formation, the structure of speech disorder. In accordance with the conditions of the spelling self-control formation the content and organizational components of correctional spelling activity are analyzed.

Key words: pupils with general speech disability; spelling skills; spelling self-control; condition of correctional training.

Bibliography:

1. Biba, A.G. Problems of correction and prevention spelling errors of children with speech disability / A.G. Biba // Bulletin of the University. – 2018. – № 4. – P. 126-128.
2. Biba, A.G. Theoretical base of forming spelling skills of children with disorphography / A.G. Biba // Contemporary education: problems and perspectives: сборник articles of bachelors and masters. 2 Parts. Part 2 / Edition A.G. Biba. – Kaluga: Kaluga University named after K.E. Tsiolrovsky, 2019. – 49 p.
3. Davydov, V.V. Theory of developing education / V.V. Davydov. – М.: INTOR, 1996. – 544 p.
4. Epifanova, O.V. Prevention of disontogenes in writing form of speech development / O.V. Epifanova // Primary School. – 2001. – №7. – С.31-35.

5. Efimenkova, L.N. Correction and prevention of children disorphography / L.N. Efimenkova, I.N. Sadovnikova. – M., 2002. – 146 p.
6. Carneiro, R. Learning from the Past, Looking to the Future: issues and agenda in education [Electronic resource] / R. Carneiro, J. Looney, S. Vincent-Lancrin // European Journal of Education. – 2015. – Issue 4. – V.50. – P.524-535. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111> (accessed: 14.01.2016).
7. Kovalnko, O.M. Correction of writing form speech disontogenes of primary school children / O.M. Kovalnko. – M., 2006. – 72 p.
8. Komarova, V.V. Proportion of disgraphy and orphography mistakes of primary school children / V.V. Komarova, L.G. Milostivenko, G.M. Sumchenko // Speech patology: studies history, diagnosis, overcoming: Interuniversity collection of scientific works. – StP., 1992. – P. 106-117.
9. Lyaudis, V.Y. Psychological base of writing speech forming of primary school children / V.Y. Lyaudis, I.P. Negure. – M.: International pedagogic academy, 1994. – 87 p.
10. Prischepova, I.V. Diagnostics and corrections of disorphography of primary school children / I.V. Prischepova. – StP., 2000. – 30 p.
11. Restroms, N. Modern techniques in teachers' training system / N. Restroms. – Manchester: Jarring Publishing, 2008. – 117 p.
12. Richards, J. Approaches and Methods in Language Teaching [Electronic resource] / J. Richards, T. Rogers. – URL: <http://www.academia.edu/5666615> (accessed 20.15. 2015).
13. Sadovnikova, I.N. Disontogenes in writing form of primary school children speech and its overcoming / I.N. Sadovnikova. – M., 1997. – 256 p.
14. Smirnova, I.A. Speech Therapy: Illustrated guide [Electronic resource] / I.A. Smirnova. – StP.: CARO, 2014. – 232 p. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/44493.html> (accessed: 24.06.2019).
15. Elkonin, D.B. Psychological issues of learning activity development in junior school age / D.B. Elkonin. – M.: Prosvescheniye, 1981. – 234 p.

УДК 373

Н.А. Савотина, М.В. Реймер, А.С. Коркина
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ
НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования дидактической игры на уроках истории в школе, дается историографический обзор становления и развития игры как метода обучения в отечественной педагогике. С учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в работе представлена характеристика, алгоритм проведения и обоснование развивающих возможностей соревновательной исторической игры «Люблю историю», разработанной одним из авторов статьи.

Ключевые слова: игра, историография, методика обучения, урок истории, образовательный стандарт.

Чтобы лучше понять необходимость игр на уроке истории, необходимо рассмотреть становление методики обучения истории.

В первой половине XIX в. утверждается дворянское направление в историографии и главным представителем этого направления является Николай Михайлович Карамзин, который считал, что познание настоящего начинается с прошлого. Он расширил представление о значении истории, так, по его мнению, история должна служить политическому наставлению, нравочению подрастающего поколения в духе преклонения перед престолом и уважительного отношения к феодально-крепостническим порядкам. Монархическая концепция Карамзина получила отражение в русских учебниках первой половины XIX в. по истории древнего мира и средних веков И.К. Кайданова и С. Смарагдова. Авторы стояли на позициях идеалистической философии, в основе которой был психологический прагматизм. Предметом истории считались «деяния и судьбы людей», а все события объяснялись психологией выдающихся личностей – полководцев, государей. Но для нас наиболее важным, конечно же, является способ преподавания или же способ его преподнесения материала. Так, например, И.К. Кайданов полагал, что «на уроках истории изложению её должно предшествовать изъяснение событий по сократическим, хронологическим таблицам» [2, стр. 28]. На наш взгляд, это достаточно комфортно и актуально и по сей день, ведь мы сами часто используем хронологический таблицы при заучивании материала. Это поможет ребенку структурировать полученные знания и в нужный момент, например, в какой-либо момент игры, и применить их на практике.

Но если, все-таки, говорить о методике обучения истории, то уже в 1840-1845 гг.

появились методические работы доктора философии А. Язвинского, который предлагал записывать важнейшие факты столетия на листы разного цвета, разграфленные на 100 клеток (век и годы). Клетки имели клапаны, позволявшие открыть или закрыть цифру. Сначала эта методика была встречена с большим энтузиазмом, но постепенно интерес к ней пропал. Данная методика в сравнении с вышеупомянутым методом изучения немного сложна, но она же натолкнула нас на создание игры, которая поможет детям закрепить знания на практике. Об этом говорится во второй главе моей работы, а теперь рассмотрим другую методику, которую предложил директор Петербургского немецкого училища Готлиб фон Шуберт. Суть данной методики заключается в том, что факты истории рифмовали и, распевая, заучивали. Большое внимание уделяли опросу, проводить который помогали помощники учителя-аудиторы. В ряде школ применялся так называемый группировочный метод объединения материала, или метод Бидермана. Осмысливая наш опыт, можем сказать, что данная методика работает и в наши дни при заучивании стихов на историческую тематику. В пример можно привести стихи А.С. Пушкина «Полтавский бой», использованные при изучении событий Полтавской битвы или же, например, стихи Юрия Галкина о событиях Северной войны.

Сложно представить сегодня такие приемы объяснения материала, в которых не используются средства наглядности, а учебники без иллюстраций, но все же в середине XIX в. наиболее распространенным приемом обучения на уроках было краткое комментирование учителем текста, задаваемого на дом. Так, например, учителя не уделяли внимания раскрытию внутренней связи между излагаемыми фактами, не привлекали

документальный материал, а опрос школьников выполнял функцию контроля знаний. В данных приемах стоит учитывать и время, при котором используются такие методы преподавания материала, но что касается современности, то сложно представить объяснение материала без использования средств наглядности, или же игру, в которой не используются ИКТ.

Если говорить о конце 19 века, то можно отметить то, что особое значение методисты того времени уделяли изучению родной истории. В книге «О преподавании отечественной истории» Л.В. Добрынин отмечал, что целью ее изучения, кроме знаний и развития мыслительных способностей, должно стать возбуждение в учащихся любви к отечеству, уважения к великим русским людям, трудившимся в разное время на пользу своего государства. Он также говорил о том, что изложение истории должно быть глубоко осмысленным и связанным в подаче фактов и поэтому, стоит избегать общих и отвлеченных суждений. Нельзя не согласиться с данным подходом, действительно, мысль, которую хочет донести учитель до ребенка, должна быть осмысленна и подкреплена фактами из истории, но стоит ли преподносить её в такой серьезности? На наш взгляд, дети будут чувствовать себя в постоянном напряжении. Применительно к такому методу изложения материала, можно сравнить Л.В. Добрынина с С. Ломовицким, который также говорил и упрекал современную школу за упрощенную передачу учителем готовых знаний, когда почти нет никакого напряжения для учащихся. Оба этих ученых говорили о том, что необходимо некое постоянное напряжение для учащихся, а также о том, что необходимо говорить строго и по делу, не отвлекаясь на какие-либо суждения. С учетом того времени, как уже выше упоминалось, можно предположить, что такие методы преподавания и были эффективны, но в сравнении с сегодняшним днем, едва ли они будут действенны. Так, например, сегодня принято считать, что дети должны учиться говорить, уметь ясно и правильно излагать свои мысли, да и вообще развитая речь, безусловно, является неким залогом успеха при изучении любых предметов.

Для достижения развивающего эффекта сегодня существует много разных методов, например, метод мозгового штурма, в ходе которого дети развивают свое мышление и творческие способности. Здесь также имеет место быть игра, в ходе которой учащиеся развивают свою устную речь с помощью

работы в парах, ответов у доски, работы с картами или же картинками.

Анализируя методические достижения в обучении истории 20 века, стоит отметить вклад в ее развитие, внесенный известным методистом Андреем Федоровичем Гартвигом: он заменил обычные уроки чтением рефератов учащихся и беседами по их разбору, он также явился автором метода драматизации, то есть небольших драматических постановок учеников. Мы считаем, что данный метод наиболее близок к сегодняшнему методу ролевой игры. Так можно провести некую параллель с современной игрой, например, у А.Ф. Гартвига роль учителя сводилась к руководству самостоятельной работы учащихся. На современном этапе игры учитель также занимает руководящую роль, например, в ходе самой игры педагог контролирует игровой процесс, направляя учащихся в правильное русло. Так же А.Ф. Гартвиг считал, что основательно надо знать только вопросы, имеющие существенное значение в истории, и не стремился к систематическому изучению курса [2, стр. 33]. Главным для него было приучить учеников к самостоятельной работе. На наш взгляд, здесь также можно провести параллель с двадцать первым веком. Так, например, сегодня самостоятельная работа на уроках рассматривается как средство развития познавательной активности учащихся в условиях ФГОС, в котором обозначены требования к результатам обучения, и одними из них являются личностные (готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, личностные качества), метапредметные – умение учиться.

Важность использования ролевых игр для развития личности рассматривал Даниил Борисович Эльконин, который в своих работах исследовал историю возникновения ролевой игры. Именно этот психолог говорит о том, что невозможно определить исторический момент, когда впервые возникает ролевая игра, как и многие другие виды и типы игр. Данный исторический момент может быть различным у народов и зависеть от условий и форм перехода на более высокую ступень развития.

Проведение игр в рамках урока истории должно входить в тематическое планирование урока, а содержание специально продумываться, прежде всего, для формирования познавательных умений и базовых знаний. В ходе самой игры ученики овладевают новыми знаниями и отрабатывают

умения опосредованно, непроизвольно. Некоторые исследователи говорят о неком, самом важном замечании, это то, что ролевую игру нельзя отождествлять с постановкой на историческую тему, так как игра – это всегда импровизация.

В современных условиях при реализации новых образовательных стандартов необходимость использования игр на уроке возрастает, а анализ существующих методик показывает, насколько широк диапазон возможностей игровых технологий на уроках истории. Это еще раз доказывает тот факт, что на сегодняшний день необходимость использования игр на уроке истории актуальна, и именно поэтому в данной статье предлагается авторская игровая методика соревновательной исторической игры «Люблю историю», разработанная и апробированная А.С. Коркиной, обеспечивающая результативное и качественное усвоение учебного материала. Представим её характеристику и изложим алгоритм проведения.

«Люблю историю»

Тип игры: игра-соревнование.

Цель игры: закрепление изученного материала предыдущего урока.

Тема игры: Великая Отечественная Война. Тему можно менять на усмотрение учителя, а именно менять карточки с датами или же с событиями.

Необходимые подручные средства: секундомер или же часы, карточки красного и синего цветов с датами (количество карточек с датами может быть различным, на усмотрение учителя, в данной игре всего 100 карточек, из них 50 синих и 50 красных).

Даная игра подразумевает разделение на команды, она также удобна, так как может задействовать весь класс. Учитель выступает в роли судьи, а ученики, следовательно, в роли участников.

Помещение: необходимо мысленно разделить класс (кабинет) на три зоны, предусматривая, что в одной будет находиться команда № 1 в противоположной – команда № 2, а по центру кабинета – стол, за которым находятся по одному участнику от каждой команды.

Учитель объясняет правила игры:

1. Игра индивидуально-групповая, поэтому подсказывать участнику своей и чужой команды нельзя, за каждый правильный ответ + 1 балл, за не отвеченный – 0 баллов. По итогам игры предусматриваются вознаграждения

за индивидуальное первенство и групповой успех в виде грамот и/или оценок.

2. Класс делится на две команды по пять человек в каждой. От каждой команды представляется по одному участнику, которые садятся друг напротив друга за стол, что находится по центру кабинета.

3. Возле представителя от команды № 1 и № 2 лежат карточки разного цвета, «голубого», «красного», в которой каждый цвет означает уровень сложности. Каждый из этих двух участников сам для себя определяет (выбирает) этот уровень сложности (приложение 1 «пример легких заданий» и приложение 2 «пример сложных заданий»).

Голубой – легкий уровень, Красный – сложный уровень.

На данных карточках написаны события периода Великой Отечественной Войны, все, что нужно будет ответить каждому участнику за 30 секунд, то это дату произошедшего события. Если один из участников, например, участник от команды № 1 не отвечает за 30 секунд, то право хода отдается его сопернику участнику от команды № 2. В тот момент, когда судья (учитель) засекает 30 секунд на ответ участника от команды № 2, участник из команды № 1 меняется со своим одноклассником из своей команды и становится в конец очереди.

Учитель, как судья, должен следить за правильностью ответов и соблюдением правил, чтобы игра проходила быстро и не задерживалась на каких-то отдельных этапах.

В конце игры подсчитываются баллы команд, а также баллы индивидуального первенства.

Индивидуальное первенство.

Как это делается? Возьмем команду под № 1, участник данной команды в течение игры заработал баллы, эти баллы выносятся на доску и затем суммируются. То же самое происходит и с другими участниками команды № 1. Затем из команды № 1 выбирают того, кто набрал наибольшее количество баллов. Он награждается грамотой, как победитель в индивидуальном зачете.

Такое же действие происходит и с командой № 2.

Таким образом, выявляются два наиболее результативных представителя от каждой команды. На усмотрение учителя или же по желанию учеников можно провести соревнование и между этими двумя

участниками, выделив одного – самого лучшего игроков этого дня.

Далее необходимо суммировать баллы игроков команды № 1 и команды № 2, а также сравнить их между собой. Побеждает та команда, которая набрала больше всех баллов за правильные ответы в данной игре.

За командную игру выставяются следующие оценки. Пятерки получает та команда, которая набрала больше всех баллов и, следовательно, становится победителем. Четверки получает, команда, которая заняла второе место.

Таким образом, на примере представленной методики исторической

соревновательной игры на уроке истории можно констатировать, что игра развивает в учениках многие полезные личностные качества, например, такие как, общительность, эрудицию, способность к саморегуляции, развивает познавательную мотивацию и мыслительные способности – способность правильно компоновать текст, воспроизводить его, помогает осмысливать, формулировать и обосновывать суждения и оценки поступков исторических персонажей и/или реальных личностей, используя при этом разные приемы объяснения, повторения и закрепления изученного материала.

Список литературы:

1. Алексеева, Н.М. Игры на уроках / Н.М. Алексеева // Преподавание истории в школе. – 1991. – № 5. – С. 45-49.
2. Вяземский, Е. Теория и методика преподавания истории: Уч. пособие / Е. Вяземский, О. Стрелова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Пругченков, А.С. Возможности игровой технологии: понятия и термины / А.С. Пругченков // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 122.
4. Алексеева, Н.М. Игры на уроках / Н.М. Алексеева // Преподавание истории в школе. – 1991. – № 5. – С. 45-49.
5. Саплина, Е.В. Как сделать эффективным урок истории / Е.В. Саплина // Преподавание истории в школе. – 2001. – №6. – С. 63-67.

N.A. Savotina, M.V. Reimer, A.S Korkina

FEATURES OF USING DIDACTIC GAMES AT HISTORY LESSONS AT SCHOOL

Abstract. This article discusses the features of using didactic games at history lessons at school and provides a historiographical overview of the formation and development of the game as a method of teaching in the domestic pedagogy. Taking into account the requirements of Federal state education standard of basic secondary education the article gives the characteristics, algorithm of conducting and substantiation of development possibilities of competitive historical game «I love history» developed by one of the authors of the article.

Key words: game; historiography; teaching methods; History lesson; education standard.

Bibliography:

1. Alekseeva, N.M. Games in the classroom / N.M. Alekseeva // Teaching history in school. – 1991. – № 5. – P. 45-49.
2. Vyazemsky, E. Theory and methods of teaching history: Tutorial / E. Vyazemsky, O. Strelova. – M.: Humanity VLADOS, 2003.
3. Prutchenkov, A.S. Gaming technology features: concepts and terms / A.S. Prutchenkov // Pedagogy. – 1999. – №3. – P. 122.
4. Alekseeva, N.M. Games in the lessons / N.M. Alekseeva // Teaching history in school. – 1991. – № 5. – P. 45-49.
5. Saplina, E.V. How to make an effective history lesson / E.V. Saplina // Teaching history in school. – 2001. – № 6. – С. 63-67.

УДК 159.9

Р.И. Хотеева, П.М. Рассказова
**МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ:
ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проблемы мотивационной направленности выбора будущей профессии старшекласников. В статье представлен анализ психологических подходов отечественных и зарубежных психологов к пониманию мотивационной направленности личности и ее основной значимости в выборе будущей профессиональной деятельности в период ранней юности, а также проанализирован опыт психолого-педагогического сопровождения выбора будущей профессии старшекласниками, рассмотренный в работах современных исследователей и проектов (Инновационный центр Сколково). При этом охарактеризованы основные профессионально-предметные области выбора профессии, выделены доминирующие факторы, определяющие мотивационную направленность выбора профессии старшекласниками. Показаны результаты пилотажного исследования, проведенного в рамках реализуемого проекта сотрудничества специалистов Центра социально-психологических исследований и консультирования института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского и школ г. Калуги. В статье статистически описаны и проанализированы основные результаты, полученные в ходе исследования, определены тенденции ошибок выбора профессии, предложены коррекционные мероприятия.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; выбор профессии; мотивация выбора; мотивационная направленность личности; старшекласники.

Актуальность исследования. Выбор будущей профессии является серьезной жизненной задачей для современных старшекласников, поскольку стремительно изменяющийся рынок труда предъявляет к ним весьма жесткие требования не только в отношении уровня подготовки, но и к сформированности личностных качеств и компетенций, таких как умение работать в ситуациях неопределенности, ориентироваться на запросы клиентов, работать к команде, адаптироваться к технологическим и социальным изменениям, владеть иностранными языками и др. [1]. При этом мотивационная направленность выбора будущей профессии оказывает решающую роль как фактор активности, результативности и целедостижения.

Актуальность исследования мотивационной направленности выбора старшекласниками будущей профессии обусловлена, с одной стороны, значимостью осознанного мотивированного выбора для последующей удовлетворенности профессиональной деятельности его субъекта и успешности в ней, и, с другой стороны, отмеченными в ряде современных исследований факты удлинения детства и недостаточной сформированностью позиции взрослого человека у молодых людей к моменту окончания основной общей

общеобразовательной школы. Кроме того, по данным Росстат установлено, что почти 60 % россиян работает не по той специальности, которой обучались. Этот цифровой парадокс указывает на то, что социальный запрос на получение профессиональной подготовки у будущих специалистов есть, а вот возможности реализации полученных профессиональных компетенций отсутствуют в силу ряда причин, что создает большие риски для экономики государства и рынка труда в отношении перераспределения человеческих ресурсов, препятствует построению будущей карьеры самоопределяющейся личности, и в целом, ведет к психологическому неблагополучию людей, оказавшихся на нелюбимой работе и в постоянном состоянии неопределенной жизненной перспективы.

Теоретические основы исследования. Особенности профессионального самоопределения личности глубоко изучены и представлены в работах отечественных психологов (Е.А. Климов, О.А. Конопкин, Н.В. Самоукина, Н.В. Пряжников, Б.А. Федоришин и др.). При этом традиционный подход к профессиональному самоопределению старшекласников охватывал несколько этапов психологического сопровождения и диагностику выявления соответствия личностно-профессиональных интересов и возможностей оптанта

по отношению к выбранной профессиональной сфере.

Мотивационная сфера личности считается одной из наиболее разработанных областей в психологии личности. Однако, большое количество, сложившихся научных направлений, каждое из которых имеет свою методологическую, методическую и экспериментальную базу, понимают ее по-разному, что свидетельствует о многогранности изучаемого вопроса.

Существует множество различных подходов к определению мотивационной сферы личности. Понимание её структуры, содержания, динамики наиболее полно раскрыто в работах отечественных и зарубежных психологов: Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн. В зарубежной психологии ее изучали Дж. Аткинсон, К. Левин, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд.

Мотивация представляет собой актуальную направленность на какую-то цель, мотивационную тенденцию, для объяснения которой необходимо привлекать не только ситуативные или личностные факторы по отдельности, но и те, и другие [9, с. 112]. В конце 60-х годов прошлого столетия проблема изучения направленности личности в различных сферах жизни становится центром внимания отечественных психологов. Разработкой этой проблемы активно занимались такие психологи как В.Н Мясичев, А.Г Ковалев, Л.Ф. Железняк и М.С. Неймарк. Категория «направленность» впервые была рассмотрена С.Л. Рубинштейном как система потребностей, интересов, тенденций, установок и идеалов личности, т.е. направленность – это источник мотивации [4]. Существенно расширили представление о структуре мотивации и мотивационной сферы личности исследования Л.И. Анцыферовой, Е.П. Ильина, Б.Ф. Ломова, М.Ш. Магомед-Аминова.

Основой изучения мотивационной направленности личности выступают определения ведущих детерминирующих факторов, требований присущих различным профессиональным ситуациям и условиям деятельности [6]. «Мотивационная направленность личности» имеет достаточно широкий спектр интерпретаций, но в основном понимается как важнейшая сторона личности, включающая систему и иерархию мотивов [5].

Одной из сфер жизнедеятельности, где роль мотивационной направленности личности является необычайно значимой, является выбор

будущей профессиональной деятельности в юности, рассмотренный в работах в современных исследователей [1, 11, 12]. Так, например, по мнению Краснощеченко И.П., в профессиональном становлении и развитии будущих психологов, представляющем динамический процесс, выделяются довузовский, собственно вузовский и послевузовский этапы, на каждом из которых решаются специфические для субъекта задачи. [7, с. 38].

Проблема выбора профессии на стадии ранней профессионализации всегда была всегда сложна для подрастающего поколения. Профессиональное самоопределение происходит под действием системы доминирующих мотивов [6, с. 261]. В трудах Е.А. Климова выделено 8 основных факторов, влияющих на эту систему [10].

1. Позиция старших членов семьи.
2. Позиция товарищей, друзей (сверстников).
3. Позиция учителей, школьных педагогов, классного руководителя.
4. Личные профессиональные планы.
5. Способности.
6. Уровень притязаний на общественное признание.
7. Информированность.
8. Склонности проявляются и формируются в деятельности.

В реальной жизни любое саморазвитие индивида предполагает самопознание им потребностей в саморазвитии и необходимых для него возможностей (средств) и на этой основе разработку проекта саморазвития и воплощение его в жизни [3, с. 31]. В научной литературе последних лет представлены современные практико-ориентированные подходы к профессиональному самоопределению старшеклассников. Так, ряд авторов (Гусева Е.И., Мигович О.И., Тихомирова Л.Ф., Хитрова Г.В.) связывают самоопределение с диагностикой мотивов обучения, интересов, информированностью детей и подростков о профессиях, а также изучением профессиональной готовности учащихся, их удовлетворенностью выбором профиля обучения в старшем звене школы, что в последующем позволяет грамотно организовать сопровождение профессионального самоопределения учащихся школы [4].

Одним из современных подходов на современном этапе профессионального самоопределения школьников стал проект

ранней профориентации школьников как навигатор при выборе будущей профессии как для учащихся, так и для специалистов-профконсультантов, разработанный в Инновационном центре Сколково. Основные профессии будущего представлены в «Атласе новых профессий» [2]. Согласно концепции данного проекта проблему выбора будущей профессии старшеклассников призваны решить новые инструменты профориентации: геймификация, лидерство, тьютерство, форсайт. Атлас позволяет перспективно увидеть востребованность профессии, которую школьник выбирает уже сегодня, пути трансформации ее в будущем, а также указывает на поле возможностей для профессиональной подготовки, например, выбор конкретного вуза как основу обучения по выбранной профессии.

Вместе с тем, несмотря на разработанность проблемы становления и развития личности на этапах её профессионального самоопределения в отечественной и зарубежной научной литературе, вопрос о мотивационной направленности старшеклассников каждый раз претерпевает изменения и требует уточнения.

База исследования и методы исследования. В рамках выполнения социальных заказов и сотрудничества вуза с образовательными учреждениями г. Калуги, на базе Центра социально-психологических исследований и консультирования Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского, было проведено пилотажное исследование, цель которого заключалась в выявлении доминирующих мотивов выбора профессии старшеклассниками, определяющих мотивационную направленности старшеклассников.

В качестве основных методов исследования мотивационной направленности стали: анкетирование в Google-форме

и тестирование (методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской; методика «Опросник выявления мотивов профессионального выбора») [4, с.74]. В работе также были использованы методы статистического анализа в программе SPSS.

Выборку составили старшеклассники г. Калуги (учащиеся 10-х классов), в количестве 38, возраст испытуемых – от 15 до 17 лет; юноши – 27% от состава выборки, девушки – 73% выборки.

При проведении исследования была разработана анкета в Google-форме «Профессиональная ориентация старшеклассников», направленная на выявление профессионально-предметных областей, которые интересны и значимы старшеклассникам при выборе будущей профессии.

В основу анкеты вошли вопросы, изучающие: хобби и интересы старшеклассников, выбор самостоятельной деятельности после окончания школы (учеба, работа, армия); направленность на предметную область (техническая направленность, естественно-научная направленность, гуманитарная направленность); предметно-профессиональная успешность (победа в олимпиадах и конкурсах по учебным предметам); значимость поддержки выбора со стороны (родственники, друзья, сообщества); желание поступить в конкретное учебное заведение, характер возможности получения будущей профессии.

Результаты исследования. Полученные с помощью анкеты результаты показали, что в целом определились с выбором будущей профессиональной деятельности (конкретная предметная область и вуз) около 65 % респондентов, остальные старшеклассники (35 %) частично и 15 % не определились, чем и где будут заниматься в дальнейшем после окончания школы (таблица 1).

Таблица 1 – Распределение выборки учащихся по характеру выбора будущей профессии (в %)

Выборка (%)	Юноши	Девушки
Определились с выбором профессии	45	20
Частично определили свой выбор	15	5
Не определились с выбором профессии	10	5

Далее было проведено изучение мотивационной направленности старшекласников выбора будущей профессии. Остановимся более подробно на полученных результатах. Для определения уровня готовности совершить адекватный профессиональный выбор использовалась методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской. Данная методика позволила нам обратить внимание на различные аспекты принятия решения при профессиональном самоопределении. Было выявлено, что 37 % старшекласников, определившихся с выбором

будущей профессии, проявляют автономность в своей деятельности, т.е. их профессиональное самоопределение основано на собственном выборе, без активного участия родителей и других значимых взрослых. 35 % испытуемых, неопределившихся с выбором будущей профессии так же автономно выбирают свою будущую профессию. Эти данные говорят о том, что современные старшекласники при выборе будущей профессии, прежде всего, основываются на своих внутренних ощущениях, желаниях и предпочтениях.

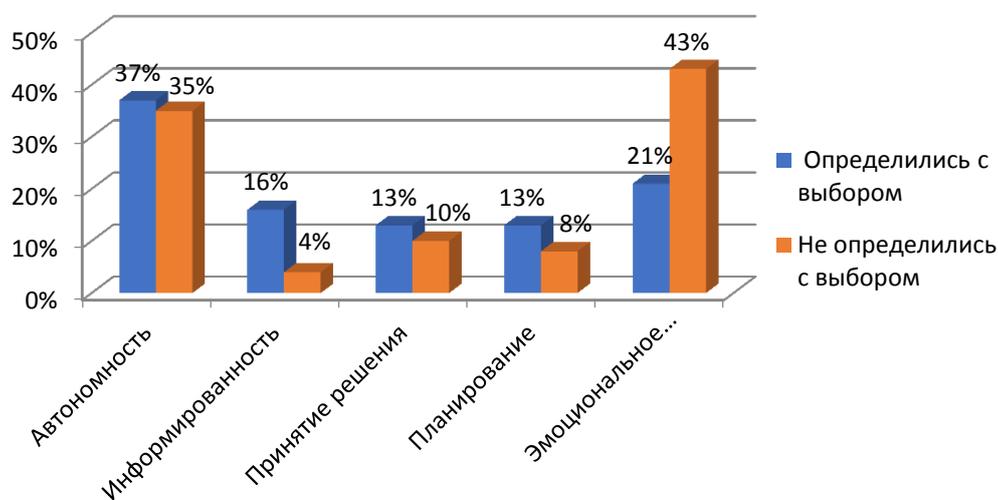


Рисунок 1 – Профессиональная готовность старшекласников

Любой человек будет удовлетворен своим профессиональным решением (выбор или смена профессии, места обучения, места работы, специализации, переобучения и т.д.) только в том случае, если он будет воспринимать это решение как свое собственное, а не навязанное извне. При этом 16 % участников исследования, определившихся с профессией, более информированы о мире профессий и умеют соотносить полученную информацию со своими способностями, чем 4 % неопределившихся со своей будущей профессией. Так же важен источник получения информации о выбранной профессии. У большинства старшекласников источниками являются телевидение, интернет, книги и другие.

Определившиеся с выбором будущей профессии учащиеся, способны планировать свое будущее, готовы принимать решения и уже менее эмоционально относятся к своему выбору, чем испытуемые, не определившиеся с выбором будущей профессии. Так же они более информированы.

Проведенный с помощью критерия Манна-Уитни сравнительный анализ результатов, полученных на выборках учащихся, определившихся и не определившихся с выбором будущей профессии, показал, что по таким шкалам, как автономность, информированность, принятие решений и планирование, обнаруженные различия являются статистически значимыми. Так, определившиеся с профессиональным выбором старшекласники более информированы, способны целенаправленно принимать решения и, соответственно, осуществлять планирование своей будущей карьеры.

Таблица 2

Критерий	Результат
Автономность	Uэмп=0, p≤ 0,05
Информированность	Uэмп=7, p≤ 0,05
Принятие решений	Uэмп=6, p≤ 0,05
Планирование	Uэмп=4, p≤ 0,05
Эмоциональное отношение	Uэмп=26, p≥ 0,05

Однако неопределившиеся с профессиональным выбором молодые люди более эмоционально относятся к выбору, который им предстоит совершить, то есть этот выбор для них эмоционально более окрашен и вызывает особые эмоции. Данная группа старшеклассников затрудняется с планированием своего будущего, слабо информирована. Современная система образования вносит определенные требования. Поступление в университет производится по результатам ЕГЭ, различные дипломы и грамоты увеличивают шансы на поступление в ВУЗ. Так же некоторые университеты проводят внутренние экзамены. Данные сведения важно учитывать при планировании будущего.

При осуществлении выбора вуза молодым людям также важно иметь в виду, что данный выбор отразится на их будущей карьере. Так как не определившиеся с выбором будущей профессии старшеклассники не способны планировать свое будущее, значит, в дальнейшем им будет проблематично поступить в высшее учебное заведение и построить свою карьеру.

Более эмоциональное отношение к выбору будущей профессии, тех, кто

испытывает затруднение в данном действии, обосновано тем, что старшеклассники глубоко переживают из-за отсутствия цели и плана её достижения, что может отразиться и на их поведении, которое может стать более безразличным к выбору будущей профессии или на оборот более агрессивным.

Для выявления доминирующих мотивов выбора будущей профессии использовалась методика «Опросник выявления мотивов профессионального выбора» [5, с.74].

Все виды мотивации, кроме «свободного выбора», можно в разной степени отнести к «навязанным» (обществом, ситуацией, родителями и т.п.). Существуют две категории навязанных выборов, отличающихся друг от друга степенью активности «Я» оптанта по отношению к своей индивидуальности: «псевдвыбор» будущей профессии обусловлен только внешними мотивами или же только внутренними и «зрелый», осознанный выбор, который выражается в сочетании мотивов «свободного выбора» и мотивов «навязанного» выбора [5]. У одного субъекта могут доминировать несколько мотивов, поскольку выбор профессии – сложная, полимотивированная активность.

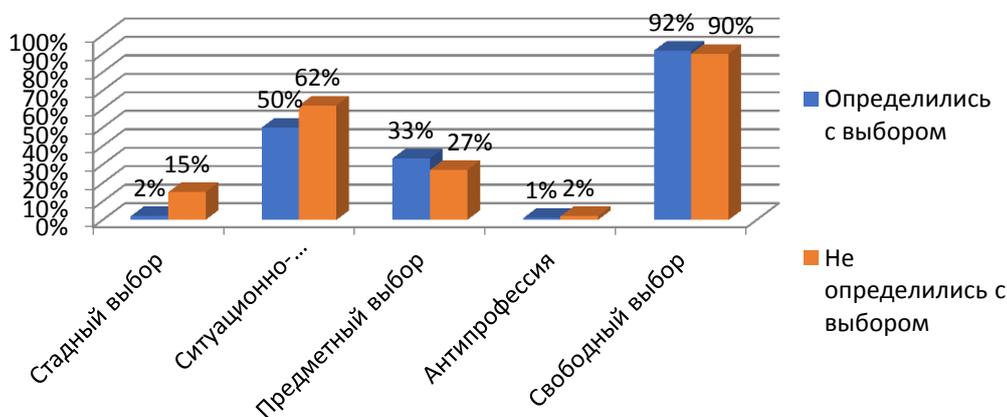


Рисунок 2 – Мотивы выбора профессии

Изучение мотивов профессионального выбора показало, что у 92 % старшеклассников, определившихся с выбором будущей профессии, доминирующим мотивом при выборе будущей профессии является «свободный выбор». Такой же мотив является доминирующим у 90% неопределившихся с выбором будущей профессии, основывающихся исключительно на своих ощущениях, отвергающих информацию, которая может оказывать влияние на принятие решения. Свободы и свободного выбора в

полном смысле слова не существует ввиду влияния огромного числа факторов на жизнь человека. Из наследственно и социально обусловленного круга противоречивых возможностей и ограничений, старшекласснику вырваться невозможно. Однако, выявив факторы и осознав их влияние на выбор будущей профессии, можно принять самостоятельное решение в отношении основных моментов жизненного самоопределения и самореализации.

У 50% старшеклассников, определившихся с выбором будущей профессии, мотив «свободного выбора» сочетается с «ситуационно-прагматическим» выбором.

У 62% школьников, не определившихся с будущей профессией, выбор обусловлен не соответствующей мотивацией, интересами и склонностями оптанта, а рейтингом выбираемой профессии на рынке труда.

«Ситуативно-прагматический выбор», по мнению авторов данной методики, зависит от профессиональных планов личности и отличается рациональным планированием карьеры, основанным на трезвом расчете и принципе личной выгоды.

«Предметный выбор» доминирует у 33% определившихся с выбором будущей профессии и у 27% неопределившихся. Выбор называется предметным, если основную роль в определении высшего учебного заведения или будущей специальности играет повышенный личностный интерес к какому-либо учебному предмету. «Предметный выбор» широко распространен у выпускников школ, он считается вполне нормальным явлением. Интенсивное самообразование развивает способности учащегося, формирует личностные качества, которые могут быть востребованы той или иной профессией, усиливает интерес к определенным видам профессиональной деятельности. Однако при дальнейшем обучении молодые люди могут разочароваться в выбранной профессии, поскольку школьный предмет и профессиональная деятельность, интерес к которой данный предмет вызвал, могут быть весьма далеки друг от друга.

15% неопределившихся с выбором будущей профессии склонны к «стадному выбору». Это обусловлено тем, что данной группе школьников сложно самостоятельно выбрать будущую профессию и расстаться с уже сложившимся окружением.

Проведенное с помощью критерия Манна-Уитни сравнение результатов определившихся и не определившихся с выбором будущей профессии по данной методике показал, что различия в уровнях выборов можно считать несущественными, что свидетельствует о том, что у двух данных групп молодых людей доминируют мотивы ситуационно-прагматический, предметный, свободного выбора. Однако по мотиву «стадного выбора» различия статистически значимы. Школьники, не определившиеся с выбором будущей профессии, более склонны

к «стадному выбору», для них характерна тенденция принимать решение, ориентируясь на других, без учета своих потребностей и внутренней мотивации.

Мотивы выбора будущей профессии у старшеклассников в двух выборках сходны: все они мотивированны на свободный выбор, который сочетается с ситуационно-прагматическим, что обусловлено желанием занять в обществе наиболее благоприятный социально-экономический статус.

Таблица 3 – Результаты сопоставления данных по методике «Опросник выявления мотивов профессионального выбора» по выборкам старшеклассников, определившихся и не определившихся с выбором будущей профессии

Мотивы выбора	Результат
Стадный выбор	Uэмп =15, p≤0,05
Ситуационно-прагматический	Uэмп =25, p≥0,05
Предметный выбор	Uэмп =41, p≥0,05
Свободный выбор	Uэмп =45, p≥0,05

На наш взгляд, данная тенденция может привести к ряду проблем. Основываясь исключительно на выгоде, молодые люди забывают о возможности самореализации в профессии как важнейшем условии личностного благополучия. Школьники, не определившиеся с выбором будущей профессии, более склонны к «стадному выбору», что, на наш взгляд, обусловлено их недостаточной личностной зрелостью и неготовностью к принятию серьезного жизненного решения. Однако напряженность ситуации, в которой они находятся, ставит задачу необходимости осуществления выбора, который они пока еще не готовы самостоятельно сделать, поэтому следование примеру других является для них способом разрешения ситуации.

Испытуемые ориентированы на самостоятельный, свободный выбор профессии. При этом они низко информированы о мире профессий и о рынке труда. У них доминируют мотивы «свободного выбора», основанного на своих ощущениях и мотив «ситуационно-прагматического выбора», который указывает на то, что испытуемые подходят к выбору профессии рационально, исходя из имеющейся у них информации о рынке труда и экономической ситуации в стране.

С учетом полученных в исследовании результатов, нами был разработан проект социально-психологического тренинга, рассчитанного на шесть занятий, по 2 часа каждое. Тренинг состоит из 2-х разделов.

Раздел №1 направлен на углубленное изучение своего «Я» участниками тренинга. Они прорабатывают свои способности, интересы и склонности, которые важны в выборе будущей профессии. Так же в этот блок входит занятие на изучение и развитие мотивации выбора будущей профессии старшеклассниками.

Раздел №2 включает в себя занятия, направленные на изучение мира профессий и развитие умения соотносить свои личные качества с требованиями, предъявляемыми профессии. Последнее занятие данного блока направленно на обобщение результатов, получение обратной связи от старшеклассников и проведение повторного тестирования.

Каждое занятие включает в себя информирование (мини-лекцию), имеющее целью расширение представлений молодежи о мире профессий и о его особенностях. Так как исследование проводится на базе Центра социально-психологических исследований и консультирования, старшеклассникам предлагаются и практические занятия, направленные на изучение своих способностей, интересов и качеств.

Выводы и рекомендации.

Проведенные нами исследование и тренинговая работа стали основанием для разработки рекомендаций для педагогов и старшеклассников. Так, при проведении профориентационной работы педагогу (психологу, социальному работнику) целесообразно реализовать следующие условия:

1. Создавать условия для ознакомления учащихся с миром профессий, актуальными и востребованными в современном обществе и с учетом динамичных тенденций развития и изменения.

2. Оказывать помощь в самопознании и осознании учащимися личностных качеств, интересов и склонностей.

3. Содействовать активации самостоятельной деятельности, направленной на развитие интересов и склонностей.

4. Знакомить учащихся с рынком труда, возможными путями освоения профессии, используя как современные информационные ресурсы, реальные встречи с успешными людьми, достигшими весомых результатов в профессиональном развитии, так и включая

их в проектную деятельность по моделированию интересующих профессий.

Профессиональное самоопределение – дело не только важное, но и сложное и ответственное, поэтому для тех старшеклассников, которым еще только предстоит выбрать профессию, можно предложить следующий алгоритм действий:

1. Составить список профессий, которые нравятся.

2. Проанализировать информацию о данных профессиях во всех доступных источниках.

3. Выяснить мнение родителей, учителей, друзей. Проанализировать их мнения и позиции.

4. Составить список возможностей, реализующихся в выбранных профессиях.

5. Уточнить ПВК для каждой выбранной профессии.

6. Воспользоваться помощью школьного психолога в организации самопознания для определения своих личностных склонностей и интересов.

7. Проанализировать всю полученную информацию. Соотнести ПВК со своими качествами и возможностями.

8. Сделать выбор и составить проект достижения цели. Предусмотреть альтернативные варианты.

Таким, образом, современная социально-экономическая ситуация требует от старшеклассников как можно раньше и конкретнее определить сферу своей будущей профессиональной деятельности и вместе с тем быть готовым к профессионально-личностному развитию на протяжении всей жизни в связи с динамичными технологическими и социальными изменениями. При этом важно, что ошибка в выборе сферы реализации своих возможностей, ресурсов, природного потенциала и сформированных знаний, умений и навыков приводит к проблемам как на личностном уровне будущего специалиста, так и на уровне государственной экономики. В этой связи квалифицированная помощь молодежи при выборе будущей профессии должна оказываться как в школе в процессе освоения предметных модулей, в центрах и/или школах дополнительного образования, так и на индивидуальных психологических профконсультациях на базе современных профориентационных центров, и, конечно же, непременно при участии и поддержке родителей.

Список литературы:

1. Авраменко, Н.Н. Профессиональная направленность и карьерные ориентации будущих психологов / Н.Н. Авраменко // Прикладная юридическая психология. – 2015. – №2. – С. 134-142.
2. Атлас новых профессий. Сколково, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://investkaluga.com/portal/userfile s/files/atlas_KO.pdf.
3. Байлук, В.В. Саморазвитие личности / В.В. Байлук // Педагогическое образование и наука. – 2018. – №6. – С. 29-35.
4. Гусева, Е.И. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников / Е.И. Гусева, О.И. Мигович, Л.Ф. Тихомирова, Г.В. Хитрова // Ярославский педагогический вестник – 2017 – № 2. – С. 43-49.
5. Диагностика профессионального самоопределения: учеб-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. – Часть 2. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. – 142 с.
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Краснощеченко, И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса / И.П. Краснощеченко // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Том 18. – С. 37-41.
8. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/ Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
9. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»). Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М.: «Педагогика», 2006. – 399 с.
10. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М: Академия, 2004.
11. Хотеева, Р.И. Роль мотивационно-ценностных конструктов личности в профессиональной социализации студентов вуза / Р.И. Хотеева // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, 2017. – С. 579-585.

R.I. Khoteeva, P.M. Rasskazova

MOTIVATIONAL ORIENTATION

**OF HIGH SCHOOL PUPILS' FUTURE PROFESSION CHOICE:
RESEARCH AND PROJECTING OF DEVELOPMENT**

Abstract: The article is devoted to the consideration of the problem of the motivational orientation of high school pupils' future profession choice. The article presents the analysis of psychological approaches of domestic and foreign psychologists to understanding the person's motivational orientation and its main significance for the choice of the future professional activity in the period of early youth, there is also analyzed the experience of psychological and pedagogical support of high school pupils' future profession choice considered in the works of modern researchers and projects (Skolkovo Innovation Center). At the same time, the main professional subject areas of the profession choice are characterized, the dominant factors that determine the motivational orientation of high school pupils' profession choice are highlighted. The article shows a pilot study conducted in the framework of the ongoing project of cooperation between specialists from the Center for Social Psychological Research and Counseling of the Institute of Psychology at KSU named after K.E. Tsiolkovsky and schools of Kaluga. The article statistically describes and analyzes the main results obtained in the course of the study, identifies trends in career choice errors, suggests corrective measures.

Key words: professional self-determination; profession choice; motivation of the choice; person's motivational orientation; high school pupils.

Bibliography:

1. Avramenko, N.N. Professional orientation and career orientations of future psychologists [Prikladnaya yuridicheskaya psichologiya] / N.N. Avramenko // Applied legal psychology. – 2015. – №2. – P.134-142.
2. Atlas of new professions. Skolkovo, 2018 [Electronic resource]. – URL: http://investkaluga.com/portal/userfiles/files/atlas_KO.pdf.
3. Bayluk, V.V. Self-development of personality / V.V. Bayluk // Pedagogical education and science. – 2018. – №6. – Pp. 29-35.
4. Guseva, E.I. Psychological and pedagogical support of the birth of professional self-determination of schoolchildren / E.I. Guseva, O.I. Migovich, L.F. Tikhomirova, G.V. Khitrova // Yaroslavl Pedagogical Gazette. – 2017 – № 2. – S. 43-49.
5. Diagnostics of professional self-determination: study-method. manual / comp. Ya.S. Suntsova. – Part 2. – Izhevsk: Udmurt University Publishing House, 2011. – 142 p.
6. Ilyin, E.P. Motivation and motives / E.P. Ilyin. – SPb.: Peter, 2008. – 512 s.; il – (Series «Masters of Psychology»).
7. Krasnoshchechenko, I.P. Acmeological concept of the formation and development of professional subjectivity of future psychologists / I.P. Krasnoshchechenko // Bulletin of KSU name after N.A. Nekrasov. – 2012. – Volume 18. – S. 37-41.
8. Semenyuk, L.M. Reader on age psychology: a textbook for students / L.M. Semenyuk; ed. D.I. Feldstein. – 2nd edition, enlarged. – M.: Institute of practical psychology, 1996. – 304 p.
9. Heckhausen, H. Motivation and activity / H. Heckhausen. – The 2nd part. – SPb.: Peter; M.: Meaning, 2003. – 860 p.; ill. – (Series “Masters of Psychology”). Heckhausen, H. Motivation and activity / H. Heckhausen. – M.: «Pedagogy», 2006. – 399. p.
10. Klimov, E.A. Psychology of professional self-determination / E.A. Klimov. – M: Academy, 2004.
11. Khotieva, R.I. The role of motivational and value constructs of personality in the professional socialization of university students / R.I. Khotieva // Human socialization in the modern world in the interests of the sustainable development of society: an interdisciplinary approach. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference. 2017. – Kaluga: Tsiolkovsky Kaluga State University. – P. 579-585.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

А.В. Лыфенко, Л.Н. Солодун
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА

ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, посвященного определению критериев оценки качества электронной информационно-образовательной среды университета на основе анализа принципов её проектирования, целевых характеристик, дидактических свойств; параметров оценки качества образования, анализа актуальной ситуации в системе отечественного образования и мирового опыта построения электронной информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: электронная информационно-образовательная среда, ИКТ в образовании, электронный образовательный ресурс, качество образования.

Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) является частью образовательной среды, которая целенаправленно создается и развивается субъектами образовательного процесса для достижения его целей, это среда, в которой названные субъекты взаимодействуют. Любая образовательная среда является информационной, поскольку создает условия для реализации информационных процессов (процессов передачи, обработки и хранения информации). Однако современное понимание информационной образовательной среды указывает на другие особенности, которые обеспечивают её пользователям (индивидуальным и коллективным) доступ к современным информационно-коммуникационным инструментам и технологиям для:

- создания, хранения и распространения электронных образовательных ресурсов, учебных и учебно-методических материалов;
- управления образовательной деятельностью обучающихся;
- осуществления контроля достижения обучающимися образовательных результатов;
- осуществления контроля качества образования.

ЭИОС создается на базе современной вычислительной и коммуникационной техники, поэтому в названии термина появилось уточнение «электронная», которое указывает на автоматизацию ключевых процессов функционирования среды. Таким образом, ЭИОС в данной публикации будем понимать как целенаправленно создаваемую и развиваемую образовательную среду, обеспечивающую на основе использования

современных ИКТ-технологий и инструментов, безопасное взаимодействие индивидуальных и коллективных субъектов образования; управление образовательным процессом и, в том числе, оценку его качества; разработку, хранение, тиражирование и развитие учебно-методического обеспечения образования, включающего электронные образовательные ресурсы.

От успешного функционирования ЭИОС в настоящее время зависит качество образования. Вместе с тем, анализ актуальной практики разработки и функционирования ЭИОС университетов показывает, что разработчики и менеджеры среды в своей деятельности не опираются на систему научно-обоснованных и апробированных критериев и показателей, позволяющих оценить качество функционирования ЭИОС. Университеты в большей степени ориентированы на проектирование ЭИОС, отвечающей нормативным требованиям, закрепленным в федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней высшего образования (ФГОС ВО 3+, 3++), постановлениях правительства РФ, приказах и письмах Рособрнадзора. Это приводит иногда к тому, что ЭИОС, создаваемая для участников образовательного процесса – в первую очередь студентов и преподавателей, ими не используется в полном объеме. Кроме того, зачастую складывается ситуация, когда ЭИОС университета полностью копирует образовательную среду организации, не приводя к её совершенствованию в части автоматизации рутинных процессов, она не оказывает положительного влияния на качество образования. Таким образом,

назрела необходимость в разработке критериев оценки качества ЭИОС, решению этой задачи посвящена данная статья.

Основанием для разработки критериев оценки качества ЭИОС может выступать система принципов проектирования ЭИОС, целевых характеристик среды, представленная в её функциях; система описывающая дидактические свойства среды; система параметров оценки качества образования; обобщенная, подтвердившая свою эффективность в мировой практике, структура ЭИОС.

ЭИОС университета должна формироваться в соответствии с общими принципами [5, с. 15], которые могут быть положены в основу следующих критериев качества среды:

– открытости, реализация которого позволяет участникам образовательного процесса с помощью ЭИОС университета взаимодействовать с образовательным, культурным, социальным окружением университета;

– структурированной избыточности, реализация которого создает условия для динамичности ЭИОС и её постоянного развития за счет созидательных усилий преподавателей и студентов;

– интегративности, реализация которого позволяет интегрировать содержание различных дисциплин и уйти от предметоцентризма, создает условия для оценки результатов освоения образовательных программ через оценку сформированности компетенций;

– нелинейности, следование которому позволяет выстраивать многоуровневую ЭИОС университета.

Первый, базовый уровень включает ресурсы библиотеки, в том числе электронной, лабораторий, центров, музеев и пр. Второй, предметный уровень ЭИОС формируется преподавателями для достижения конкретных учебных результатов, связанных с изучением отдельных дисциплин и модулей. Создаваемые на этом уровне функционирования ЭИОС ресурсы могут стать элементами ЭИОС первого уровня (например, в случае размещения своих монографий, учебных пособий в электронной библиотеке университета или электронно-библиотечной системе). Третий, индивидуальный уровень формируется обучающимися за счёт их работ, которые размещаются как в портфолио студентов, так

и в базе данных выпускных квалификационных работ или других локациях.

Следование указанным принципам при построении ЭИОС приведёт к появлению сложноструктурированной системы, предполагающей включение в неё метаинформационного элемента (уровня), содержащего информацию для участников образовательного процесса о её ресурсных возможностях [1, с. 35].

Авторам данной статьи не раз приходилось наблюдать искреннее удивление коллег, обнаруживающих ранее неизведанные возможности ЭИОС (дополнительные модули электронно-библиотечных систем, функции системы дистанционного обучения Moodle и пр.). Таким образом, ЭИОС должна в своей структуре содержать платформу для управления информационным контентом, которая позволит интегрировать и (или) подключать в неё новые компоненты, в том числе электронно-библиотечные и правовые системы.

ЭИОС, являясь в первую очередь образовательной средой, должна обеспечивать реализацию образовательных функций, а именно обучающей, воспитательной, развивающей, просветительской, мировоззренческой, социокультурной и управленческой. Названные выше критерии оценки качества ЭИОС (открытость, структурированная избыточность, интегративность, нелинейность) создают условия для реализации в среде этих функций, но ЭИОС должна содержать в качестве подсистемы систему управления образовательным процессом для учета и фиксации результатов обучения, планирования учебного процесса и контроля его осуществления. Необходимо, чтобы названная подсистема имела возможность настройки под принятые в образовательной организации процедуры управления образовательным процессом, которые традиционно закрепляются в локальных нормативных актах университета. Кроме того, целесообразно, чтобы подсистема имела дружественный интерфейс и позволяла выполнять часто используемые операции за минимальное число «кликов», чтобы обеспечить быстроту её освоения пользователями – преподавателями, студентами, сотрудниками деканатов, кафедр, учебно-методических отделов. Таким образом, ЭИОС должна в своей структуре содержать настраиваемую подсистему, позволяющую

реализовывать все процедуры управления образовательным процессом.

Современное информационное пространство зеркально отражает состояние общества со всеми его проблемами и противоречиями. В настоящее время все чаще приходится наблюдать психологическую незащищенность человека в информационном поле. Обучающийся, находясь в открытом информационном пространстве, может быть подвержен психологическим атакам и поэтому появляется необходимость в выделении такого требования к ЭИОС, как обеспечение информационно-психологической безопасности и создание условий для психологически комфортной работы в ЭИОС её пользователей.

Основой функционирования ЭИОС является ее аппаратное и программное обеспечение. В последнее время все больше пользователей заинтересованы в подключении к ЭИОС университета с помощью компьютерных устройств малого размера (смартфонов, нетбуков и пр.), что предполагает существование версии ЭИОС, адаптированной к разным аппаратным и программным платформам.

Качество образования рассматривается Коротковым Э.М. как «комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания» [6, с. 77]. В данном контексте рассматривают качество потенциала достижения целей образования, качество процесса формирования профессионализма и качество результата образования. Качество потенциала описывается через качество целей образования, образовательного стандарта, образовательной программы, материально-технической базы, информационно-методической базы, профессорско-преподавательского состава, абитуриентов. Качество процесса включает качество образовательных технологий, контроля образовательного процесса, мотивации педагогов к творческой деятельности, отношения студентов к обучению, интенсивность образовательного процесса, управление им. Качество результата сводится к оценке достижения результатов образования, в реализации индивидуальных особенностей, анализу карьеры и трудоустройства, возможности управлять самообразованием.

Анализ сформулированных выше параметров качества образования показывает,

что не все названные характеристики применимы к ЭИОС, поэтому нами были выделены следующие критерии оценки качества ЭИОС.

Необходимая и достаточная полнота ЭИОС обеспечит доступ обучающихся к основной профессиональной образовательной программе и её частям, учебным и учебно-методическим материалам и пр., что позволит ей соответствовать актуальным нормативным требованиям [2, с. 45].

ЭИОС не может качественно функционировать без соответствующего уровня профессиональной и ИКТ-компетентности участников образовательного процесса. От преподавателей и сотрудников университета, обучающихся зависит насколько эффективно будет работать ЭИОС. Современное понимание ИКТ-компетентности участников образовательного процесса включает в себя не только базовый уровень компьютерной грамотности, но и умение реализовывать информационные процессы с помощью различных инструментов, и готовность осваивать новые технологии работы с оборудованием и программными продуктами.

Различные компоненты ЭИОС, представленные конкретными электронными образовательными ресурсами, могут в разной степени оказывать информационно-психологическое воздействие на субъектов образования. Это воздействие может приводить (или не приводить) к формированию инвариантных свойств личности обучаемых, заданных дидактическими установками. Следует заметить, что единства относительно эффективности современных мультимедийных средств и средств ИКТ для достижения образовательных результатов среди исследователей нет. Бурняшов Б.А. в своей монографии «Электронная информационно-образовательная среда учреждения высшего образования» цитирует резко отрицательное относительно эффективности мультимедиа высказывание профессора Ричарда (Дика) Кларка: «медиа являются лишь средствами доставки, которые обеспечивают обучение, но влияют они на достижения студента не больше, чем вызывает изменения в нашем питании грузовик, подвозящий продукты в магазин» [3, с. 8]. Однако в отечественной научной и учебно-методической литературе можно найти множество восторженных отзывов о положительном влиянии применения ИКТ на качество образования.

Однако, на наш взгляд, направленность вектора воздействия современных ИКТ на качество образования зависит не только от психолого-дидактических характеристик электронных образовательных ресурсов, а от реализуемой с их помощью образовательной технологии. Если педагог выстраивает свою систему преподавания репродуктивным способом, в большей степени ожидает от обучающихся воспроизведения полученной информации и применения знаний в типовых задачах, то используемые им средства ИКТ и электронные образовательные ресурсы будут с большей вероятностью дублировать этот стиль преподавания и, как следствие, еще больше усугублять его недостатки. Демонстрация учебного содержания в этом случае может тормозить развитие психических процессов обучающихся, например, воображения, внимания, памяти. Таким образом, мы вслед за Бурняшовым Б.А. разделяем точку зрения Грэма Атвелла о том, что всё образовательное программное обеспечение напрямую или косвенно оказывает положительное или отрицательное влияние на качество процесса и результата обучения: «не существует такой штуки как педагогически нейтральное программное обеспечение». Это приводит к необходимости выделения такого критерия оценки качества ЭИОС как возможность ЭИОС реализовывать различные образовательные технологии, в том числе технологии деятельностного и интерактивного обучения, технологии обеспечивающие, активное синхронное (в режиме реального времени) и асинхронное (с разрывом по времени) взаимодействие студентов и преподавателей.

Особенностью современной системы образования как в мире, так и в России является включенность в него электронного обучения. Сценариев электронного обучения в мировой практике образования накопилось множество. В упоминаемой выше монографии Бурняшова Б.А. представлен анализ следующих сценариев электронного обучения:

– обогащение традиционного учебного процесса мультимедийными, в том числе видео дополнениями, которое не приводит к коренным его изменениям;

– интеграция традиционного учебного процесса с электронным обучением и появление так называемого гибридного или смешанного обучения. Среди моделей смешанного обучения выделяют: очно-электронную (Face-to-Face), заочно-

электронную (Flex), с использованием виртуальных лабораторий (OnlineLab);

– реализация электронного обучения с помощью следующих моделей: микрообучения – обучения маленькими шагами (microlearning); онлайн-обучение, которое в свою очередь имеет множество разновидностей; модель «взаимодействие и совместная работа», которая часто реализуется с активным привлечением социальных сетей и коммуникационных сетевых сервисов (блоги, подкасты, мессенджеры, чаты и пр.) и интегрирует учебную и внеучебную работу; модель на основе массовых открытых онлайн-курсов; модель «игра и имитация», которая предполагает использование учебных вебквестов, приключенческих и ролевых игр и пр.; модель «персонализация», построенная под индивидуальную скорость обучения (перспективы этой модели видятся в организации адаптивного обучения); модель самообучения в сети.

Отечественные университеты чаще всего идут по пути обогащения традиционного учебного процесса мультимедийными дополнениями, вместе с тем полноценная полифункциональная ЭИОС должна предлагать возможности для реализации разных моделей электронного обучения.

Использование информационно-коммуникационных технологий в сфере образования способствует развитию систем электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, среди которых особое место занимают технологии обеспечения доступа преподавателей и обучающихся к электронным библиотекам и электронным изданиям для решения задач, связанных с научной и образовательной деятельностью.

Ключевой подсистемой электронной информационной образовательной среды являются электронно-библиотечные системы вуза, так как они отвечают за обеспечение образовательного процесса и научной деятельности информационными ресурсами. О необходимости интеграции ЭИОС университета и электронно-библиотечных систем сейчас активно говорят не только исследователи в области обеспечения качества образования, работники системы образования, но и эксперты библиотечно-информационной деятельности [8, с. 56].

Электронно-библиотечные системы обеспечивают доступ к ресурсам и являются

материально-технической базой наполнения рабочих программ дисциплин, содержат портфолио обучающихся, выпускные квалификационные работы, поэтому рассматривается как неотъемлемая и важнейшая часть технологической стратегии образовательной организации [7, с. 65].

В настоящее время функционирование электронно-библиотечных систем библиотек регламентируется ГОСТом, который входит в комплекс стандартов «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» [4].

Настоящий стандарт устанавливает общие положения применительно к электронно-библиотечной системе, ориентированной преимущественно на обеспечение потребностей образовательных организаций при реализации образовательных программ с применением различных форм электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Таким образом, электронно-библиотечная система должна:

– предоставлять для образовательной организации возможность загрузки и использования контента образовательной организации в соответствии с правилами, установленными в образовательной организации, и законодательством по авторскому праву;

– обеспечивать возможность размещения и создания архива выпускных квалификационных работ образовательной организации, включая предоставление доступа к текстам в закрытом и (или) в открытом режиме, а также возможность двусторонней интеграции с информационными системами проверки на плагиат;

– обеспечивать полноценную работу с электронными изданиями основной и дополнительной учебной литературы, включенной в рабочие программы дисциплин, в т.ч. обеспечивая информационную связь с классификаторами направлений подготовки и профессиональных стандартов;

– обеспечивать предоставление электронных образовательных ресурсов для лиц

с ограниченными возможностями здоровья в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья.

Электронные информационные ресурсы, составляющие основу контента электронно-библиотечных систем, должны быть систематизированы в соответствии со спецификой реализуемых в образовательной организации образовательных программ и обеспечивать требования к качеству и доступности образования, в том числе с учетом индивидуальных предпочтений и использования обучаемыми с ограниченными возможностями.

Выполнение основных положений стандартов, а также выполнение законодательных требований является важным условием для обеспечения качества, открытости и доступности в образовательных организациях и российской системе образования в целом.

Подводя итог проведенному выше анализу перечислим выделенные критерии оценки качества ЭИОС: открытость; структурированная избыточность; интегративность; нелинейность; включение подсистем управления информационным контентом, управления образовательным процессом; адаптивность по отношению к разным аппаратным и программным платформам; информационно-психологическая безопасность и обеспечение психологического комфорта пользователей ЭИОС; необходимый и достаточный уровень ИКТ-компетентности пользователей ЭИОС; необходимая и достаточная полнота; вариативность для реализации различных образовательных технологий и сценариев электронного обучения; полифункциональность.

Для оценки качества ЭИОС конкретной образовательной организации необходимо выделить на основе сформулированных критериев понятных, просто диагностируемых и легко обрабатываемых показателей качества ЭИОС. Разработка показателей оценки качества ЭИОС и возможно уточнение критериев является следующей задачей исследования в контексте рассматриваемой проблемы.

Список литературы:

1. Андреева, А.А. Информационно-образовательная среда университета / А.А. Андреева // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2018. – № 11(77). – Ч.1. – С. 34-37.
2. Библиотека университета 3.0: центр сервисов и инноваций // *Университетская книга*. – 2018. – № 10. – С. 44-50.
3. Бурняшов, Б.А. Электронная информационно-образовательная среда учреждения высшего образования: монография / Б.А. Бурняшов. – *Электрон. текстовые данные*. – Краснодар: Южный институт менеджмента, 2017. – 216 с.

4. ГОСТ Р 57723-2017. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Системы электронно-библиотечные. Общие положения. – Введ. 2018-09-01. – М.:Стандартинформ, 2017. – 12 с.
5. Захарова, И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.Г.Захарова. – Тюмень: ТюмГУ, 2003. – 46 с.
6. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э.М. Коротков. – Электрон. текстовые данные. – М.: Академический Проект, 2007. – 318 с.
7. Костюк, К.Н. Принят ГОСТ по электронно-библиотечным системам / К.Н. Костюк // Университетская книга. – 2018. – № 1. – С. 64-67.
8. От разрозненных сервисов к единой информационно-образовательной среде // Университетская книга. – 2019. – Май. – С. 56-57.

A.V. Lyfenko, L.N. Solodun

QUALITY EVALUATION OF UNIVERSITY IT LEARNING ENVIRONMENT

Abstract: The article presents the results of the study devoted to determining the criteria of evaluation of university IT learning environment based on analyzing the principles of its projecting, key characteristics, didactic features, parameters of education quality evaluation, analysis of the current situation in national education system and the world experience of building up IT learning environment.

Key words: IT learning environment; ICT in education; electronic learning resource; education quality.

Bibliography:

1. Andreeva, A.A. Information and educational environment of the University / A.A. Andreeva // International research journal. – 2018. – № 11(77). – Part 1. – P. 34-37.
2. University library 3.0: center of services and innovations // University book. – 2018. – № 10. – P. 44-50.
3. Burnyashov, B.A. Electronic informational and educational environment of the institution of higher education: monograph / B.A. Burnyashov. – Electron. text data. – Krasnodar: Southern Institute of Management, 2017. – 216 с.
4. GOST R 57723-2017. Information and communication technologies in education. Electronic library systems. Generalities. – Enter. 2018-09-01. – М.: Standardinform, 2017. – 12 p.
5. Zakharova, I.G. Formation of information educational environment of a higher educational institution: Author. dis. ... dr. ped. Sciences: 13.00.01 / I.G. Zakharova. – Tyumen: Tomsk State University, 2003. – 46 s.
6. Korotkov, E.M. Education quality management: a textbook for universities / E.M. Korotkov. – Electron. text data. – М.: Academic Project, 2007. – 318 с.
7. Kostyuk, K.N. Adopted GOST on electron-library systems / K.N. Kostyuk // University book. – 2018. – № 1. – P. 64-67.
8. From separate services to a single information and educational environment // University Book. – 2019. – May. – P. 56-57.

УДК 378; 159.99

С.В. Пазухина, З.Н. Калинина, Е.В. Декина
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА
И ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Аннотация. Особую актуальность проблематика статьи приобретает на современном этапе развития общества, когда требуется консолидация усилий всех институтов воспитания с целью эффективного решения задач профилактики экстремизма и формирования толерантности у молодых людей. В настоящее время осуществляется поиск, экспертная оценка, отбор и распространение наиболее действенных при работе с подрастающим поколением воспитательных практик. Одним из перспективных направлений работы со студенческой молодежью в области профилактики экстремизма и формирования толерантности является организация социально-проектной деятельности подрастающего поколения. Авторы оценивают её воспитательный потенциал, проводя мысль о необходимости внедрения современных форм и методов патриотического воспитания, профилактики экстремизма и формирования толерантности на основе вовлечения молодежи в социально значимые, позитивные виды деятельности, обеспечивающие мультипликативный эффект, к которым относится и социально-проектная деятельность. Обобщение опыта работы в рассматриваемом направлении связано с выявлением конкретных студенческих проектов в области профилактики экстремизма и формирования толерантности, ставших победителями различных конкурсов и обладающих наибольшей практикоориентированностью, а также составлением перечня наиболее успешных мероприятий организации межкультурного, межнационального диалога среди молодежи, реализуемых в ТГПУ им. Л.Н. Толстого, на основе проведенной экспертной оценки их воспитательного потенциала.

Ключевые слова: студенческая молодежь, социально-проектная деятельность, профилактика экстремизма, толерантность, патриотическое воспитание, воспитательный потенциал.

Воспитательная работа среди подрастающего поколения должна быть направлена на подготовку истинных патриотов страны – социально активных, небезразличных к судьбе окружающих людей, сплоченных масштабными созидательными проектами, воспитанных на чувстве гражданского единения, взаимной солидарности, готовых к защите интересов России, умеющих ставить общественные интересы выше личных. Важным является повышение уровня социального оптимизма и доли проактивной патриотически настроенной молодежи, укрепление духовно-нравственных основ российского общества и совершенствование работы по патриотическому воспитанию подрастающего поколения [9; 10]. Такая работа должна быть провозглашена общенациональным делом.

Сейчас, когда становится ясно, что в условиях жесткого конкурентного геополитического противоборства за мировые ресурсы, право на выживание наций будет определяться степенью зрелости их общественного самосознания, солидарностью и общенациональной волей, такая работа

просто необходима.

Формирование толерантного сознания и недопущение вовлечения молодежи в российские и международные экстремистские и террористические организации становится актуальной проблемой. Разработка и реализация системы государственных мер по формированию толерантности и профилактике экстремизма в российском обществе являются комплексной задачей и требуют консолидация усилий всех институтов воспитания [11].

Профилактику экстремизма и формирование толерантности можно осуществлять с помощью различных технологий, современных форм и методов патриотического воспитания на основе вовлечения молодежи в социально значимые, позитивные виды деятельности, в т.ч. обеспечивающие мультипликативный эффект [12]. В рамках данной статьи мы более подробно остановимся на рассмотрении возможностей социально-проектной деятельности студентов для решения данной проблемы.

Обращаясь к анализу категории

социально-проектной деятельности, можно описать ее с позиции психологической теории деятельности, по А.Н. Леонтьеву [4] (в этом случае она будет включать в себя следующие содержательные компоненты: потребности, мотивы как опредмеченные потребности, которыми побуждается деятельность (при этом важно помнить, что любая деятельность полимотивирована), цель как образ желаемого результата, задачи, соотношенные с условиями, и операциональные действия, из которых складывается в итоге вся деятельность), или как разновидность социально-педагогической технологии (через описание ее этапов, методов и средств, обеспечивающих достижение определенного результата, как целесообразную, оптимальную последовательность шагов, ведущих к достижению цели).

Л.В. Мардахаев полагает, что в каждой конкретной ситуации необходимо уяснить: социально-педагогическую цель (к чему стремиться); условия ее реализации; особенности и возможности объекта; места реализации; субъекта деятельности; возможности по времени для реализации цели; формы реализации [5]. На этой основе подбирается либо одна из имеющихся технологий, либо моделируется новая, специальная технология для данного случая.

И.Г. Зайнышев выделяет пять этапов технологической деятельности, которые составляют так называемый «жизненный цикл проекта» [14]:

1. Предварительный этап. На этом этапе осуществляются операции изучения, оценки и ранжирования проблемы, выяснения факторов, обусловивших ее возникновение. Студент настраивается на ее решение, мобилизует свой интеллектуальный, морально-психологический, профессиональный потенциал. Одновременно уточняются критерии действенности и эффективности проектной деятельности при решении той или иной социальной проблемы. Критерии успеха могут отражаться в постановке и формулировании цели и конкретных задач.

2. Этап целеполагания. Осуществляется первичное формулирование целевой установки. Цель обуславливает выбор средств и способов ее достижения, определяет направления поиска дополнительных источников информации об условиях и социальной среде жизнедеятельности потенциальной аудитории, на которую направлен проект.

3. Этап обработки информации. На этом этапе происходит поиск дополнительных

источников информации, сбор и систематизация материалов, их анализ, обобщение. Выводы, вытекающие из результатов аналитической работы, составляют содержательную базу для уточнения цели и задач, выработки программы действий, определения содержания, организационных форм и методов.

4. Процедурно-организационный этап. Осуществляется последовательная реализация намеченных мероприятий в обозначенное время и сроки, сопоставление и соизмерение результатов с критериями успешности проекта.

5. Контрольно-аналитический этап. Этап технологического цикла, на котором анализируются итоги реализованного проекта, выявляются факторы, способствующие положительному решению задач социальной деятельности, и намечаются пути устранения недостатков, происходит выдвижение перспектив проекта.

Социально-проектная деятельность студентов в ТГПУ им. Л.Н. Толстого организуется в рамках учебной, воспитательной, научной и других видов деятельности, при изучении конкретных учебных дисциплин, в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы, выполнения курсовых работ и ВКР, участия в деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории «Позиция», подготовки проектов для участия в различных конкурсах, мероприятиях, реализуемых другими участниками образовательного пространства на вузовском, региональном, всероссийском, международном уровнях [2].

У каждого студента, разрабатывающего проект, имеется свой наставник, для обучающегося проводятся индивидуальные и групповые консультации, организуются стажировочные площадки.

В целях создания необходимых организационно-технических условий для социально-проектной деятельности студентов в нашем вузе функционирует научный абонемент, читальный зал, электронная библиотека, специализированные лаборатории и кабинеты.

Отдельно необходимо отметить, что ТГПУ им. Л.Н. Толстого в числе 12 ведущих вузов России стал участником программы Национальной технологической инициативы (НТИ) при поддержке Агентства стратегических инициатив (АСИ) и 21 мая 2019 г. на его базе была торжественно открыта с он-лайн трансляцией на Всероссийском

уровне «Точка кипения». Это специализированная региональная сетевая площадка для организации коллективной работы нового формата, современный поход к организации коворкинг-пространств, где научное сообщество, студенты, активные жители, организации могут собираться вместе с тем, чтобы придумывать, обсуждать свои проекты, инструментарий для их реализации. «Точка кипения» призвана помочь студентам и специалистам, представителям образования, науки, бизнеса и власти, обмениваться мнениями и опытом, формировать востребованные на рынке труда компетенции, развивать разные виды мышления, новые модели коммуникации, лидерские качества, создавать гетерогенные команды, вместе генерировать идеи, реализовать свои инициативы, проводить экспериментальную апробацию новых образовательных форматов, разрабатывать прорывные технологии, продвигать уникальные проекты, обеспечивающие связь науки, университетов и бизнеса для цифрового и технологического развития нашей страны, осваивать навыки управления проектами, оценивать результаты их практического воплощения, что в итоге должно обеспечить на уровне государства технологический рывок. Основная задача подобных площадок – обеспечить рост качества человеческого капитала России. Для студентов – это доступ к самым лучшим практикам, которые есть в настоящее время. Задача сети «Точек кипения» на базе университетов – вовлечь в реализацию Национальной технологической инициативы и в процесс изменения образовательной системы страны максимально большое количество людей за короткий срок.

На данной площадке ТГПУ им. Л.Н. Толстого для студентов были открыты интерактивные игровые и обучающие зоны, состоялись лекции ведущих специалистов в различных областях, прошел научный поединок в формате Science Slam, где молодые ученые на современном уровне представили разработанные ими проекты. В приоритете «Точки кипения» развитие студенческих научно-исследовательских лабораторий, кружкового движения, информационных технологий, создание единой образовательной экосистемы в Туле, подготовка кадровой элиты для университета и Тульской области.

Мы полагаем, что организационно-технологические условия являются важными составляющим в процессе организации

социально-проектной деятельности студентов.

Остановимся на рассмотрении содержательных аспектов социально-проектной деятельности студентов в области профилактики экстремизма и формирования толерантности.

Толерантность сегодня становится, с одной стороны, основой современного образования, которое транслирует нормы человеческих отношений и гуманизирует знания в области культурного диалога, с другой, инструментальной ценностью личности, обуславливающей отношение человека к миру и его поведение во взаимодействии с другими. Все это превращает толерантность в важнейший ориентир современной образовательной политики.

Формирование толерантности как одной из инструментальных ценностей личности – процесс продолжительный и целенаправленный, результат которого во многом обусловлен усилиями современной образовательной практики. Образовательная стратегия формирования толерантности и профилактики экстремизма должна реализовывать идею привития юношам и девушкам полинационального государства открытых и уважительных отношений к другим людям, понимания возможности многовариантного человеческого бытия в разнообразных, отличных друг от друга культурных, религиозных и социальных сферах [6; 7; 8; 16].

При подготовке студентов мы ориентируемся на реализацию следующих принципов:

– принцип социально-личностного развития (в течение жизни личность может проектировать и развивать в себе социальные качества, определяющие ее принадлежность к виду «homo sapiens», поэтому с ранних лет подрастающее поколение нужно обучать культуре мира (общечеловеческим законам бытия), опираясь на естественную природу ребенка);

– принцип опоры на позитивный социально-культурный опыт этноса (ребенок рождается и воспитывается в определенной культурной, национальной среде, которая имеет множество положительных черт);

– принцип межнационального общения (создание условий для позитивного взаимодействия и взаимообогащения детей разных культурных, национальных, религиозных и социальных групп);

- принцип самооценности человека;
- принцип «социальных уроков» и др.

Обобщение опыта работы в рассматриваемом направлении мы связываем с отбором конкретных студенческих проектов в области профилактики экстремизма и формирования толерантности, ставших победителями различных конкурсов и обладающих высокой практико-ориентированностью, воспроизводимостью в различных регионах, а также с составлением перечня наиболее успешных мероприятий организации межкультурного, межнационального диалога среди молодежи, реализуемых в ТГПУ им. Л.Н. Толстого, на основе проведенной экспертной оценки их воспитательного потенциала.

Любой проект, который мы выполняем со студентами, имеет аналитическую часть, включающую в себя обзор имеющихся научных исследований, практических достижений в выбранной области, их теоретико-методологический анализ, выявление малоизученных вопросов и имеющихся противоречий.

Большие возможности для актуализации проблем формирования толерантности и профилактики экстремизма в молодежной среде (и не только) в нашем вузе предоставляют дискуссионные площадки, функционирующие в рамках проведения ежегодной Международной студенческой научно-практической конференции «Проблемы молодежи глазами студентов». В течение многих лет при проведении секций «Ценностные ориентации молодежи»; «Проблемы духовно-нравственного становления молодежи»; «Патриотизм в системе ценностей российской молодежи»; «Глобальные проблемы современности»; «Риски в молодежной среде. Профилактика асоциальных явлений» и др. собираются многочисленные аудитории, организуются заинтересованные обсуждения. Мы вступаем в диалог со многими поколениями студентов разных регионов России, становимся собеседниками студентов начала XXI века. Результаты данной работы демонстрируют серьезную заинтересованность студенческой молодежи проблемами формирования толерантности и профилактики экстремизма. Проведенный нами анализ содержания

представленных студенческих материалов по заявленным темам демонстрирует не только высокий интерес к рассматриваемым проблемам в студенческом сообществе, но и стремление к постижению смыслового наполнения феноменов толерантности, экстремизма и др.

Часто уже на первоначальном этапе выполнения проекта студенты сами проводят пилотные исследования с тем, чтобы выявить наличный уровень состояния проблемы. Так, в этом учебном году, студенческой научно-исследовательской лабораторией «Позиция» были проведены мониторинговые исследования на всех факультетах по ряду проблем, в том числе касающихся межэтнической и религиозной толерантности. Преподаватели-психологи и студенты изучали коммуникативную толерантность как личностный ресурс обучающихся вуза в системе профилактики экстремизма в поликультурной среде. В качестве эмпирических методов использовались специально разработанная анкета и тест на изучение коммуникативной толерантности В.В. Бойко. В исследовании приняли участие 206 студентов 1-3 курсов разных факультетов педагогических и непедагогических направлений подготовки (бакалавры и магистры), из них – 144 девушки и 62 юноши. Были выявлены различия в максимальных баллах у юношей и девушек, в уровне толерантности у студентов старших и младших курсов, педагогических и непедагогических направлений подготовки [1; 3].

В качестве отдельного научного направления исследований кафедры психологии и педагогики и разработки проектов была выбрана тема «Социально-личностный ресурс субъектов образовательного процесса как предиктор экстремистских проявлений в молодежной среде». В рамках исследования была описана градация уровней сформированности социально-личностного ресурса коллективного субъекта образовательного процесса (таблица 1), разработана и апробирована на практике модель социально-личностного ресурса, обеспечивающего личностную устойчивость молодых людей к воздействиям экстремистов (рисунок 1) [13].

Таблица 1 – Градация уровней сформированности социально-личностного ресурса коллективного субъекта образовательного процесса

Уровень	Интегральные качества личности				
	Гражданская идентичность	Гуманистические ценности	Субъектность	Толерантные установки	Социальная компетентность
Положительный социально-личностный ресурс					
III	+	+	+	+	+
II	+	-	+	+	+
	-	+	+	+	+
I	-	-	+	+	+
0	-	-	-	-	-
I	-	+	-	+	+
II	-	+	+	+	+
	+	-	+	+	+
III	+	+	+	+	+
Отрицательный социально-личностный ресурс					

Гражданственность, патриотизм, коллективизм, коммуникативная компетентность, позитивное восприятие себя и окружающего мира, положительные жизненные установки, созидательная активность, выраженное чувство долга, обязательность, наличие актуальных жизненных ценностей и целей, психологическая гибкость и адаптированность, самоэффективность, жизнестойкость, способность к развитию, смысловое наполнение жизни (интересы и стимулы жить, смыслы жизни, любимое дело), способность к самореализации, личностная зрелость, доброжелательность, компромиссность и сотрудничество, отказ от доминирования и насилия, способность признавать индивидуальность других.

Гражданская идентичность	Гуманистические ценности	Субъектность	Толерантные установки	Социальная компетентность
Качества личности				



Рисунок 1 – Модель социально-личностного ресурса, обеспечивающего личностную устойчивость молодых людей к воздействиям экстремистов

Важным этапом в организации социально-проектной деятельности студентов является их знакомство с существующими аналогами: отечественными и зарубежными проектами в изучаемой области с их обсуждением и критическим анализом. Так, в рамках дисциплины «Формирование толерантности и профилактика экстремизма в молодежной среде» изучается четыре группы проектов: социально-образовательные, информационно-сетевые, социально-политические, социально-гуманитарные проекты развития толерантности и профилактики экстремизма [15].

В первую группу входят социально-образовательные проекты: Teaching Tolerance – Обучение Толерантности (США); PRAVAN (Индия); The Mosaic Project – Проект «Мозаика» (США); Фонд толерантности (Франция); Южноафриканский проект в сфере образования и защиты окружающей среды (SEAP) (ЮАР) и др.

Вторая группа – информационно-сетевые проекты: Информационный портал Tolerance.ca (Франция); Multicultural pavilion – Мультикультурный павильон (США) и др.

Третья группа – социально-политические проекты: Союз Смелости (Aktionsbündnis Courage) (Германия); «Дадим отпор ксенофобии» (ЮАР); Инициатива «Гражданское мужество» (Aktion Zivilcourage Pirna) (Германия); Create don't hate – Творчество против ненависти (США); Комиссия гражданской миротворческой службы в Германии (Германия); Youth for Equality (YFE) – Молодёжь за равенство (Индия); «Толерантность» (Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявления ксенофобии, укрепления толерантности) (Россия, Санкт-Петербург); «Москва на пути к культуре мира: формирование установок толерантного сознания, профилактика экстремизма, воспитание культуры мира» (Россия, Москва) и др.

Четвертая группа – социально-гуманитарные проекты: Союз «Антидискриминация» (Германия); Дети толерантности (Франция); Позитивные меры в странах Европейского Союза, Канады, США и Южной Африке (PAMECUS) и др.

Каждый проект описывается по определенной схеме, что позволяет студентам выделять ключевые аспекты в проекте и провести его анализ: название,

страна, миссия, цель, масштаб, целевая аудитория, технологии, субъект реализации проекта, жизненный цикл проекта, технологии, формы, методы, средства реализации, ожидаемый социальный эффект (результат деятельности) и его индикаторы.

Важным элементом системы мер по противодействию идеологии терроризма и экстремизма является обеспечение постоянного межкультурного, межнационального и межконфессионального диалога среди молодежи в рамках воспитательной работы в образовательных организациях. В нашем вузе с этой целью проводится много мероприятий разного формата, направленных на позитивную профилактику девиантного и делинквентного поведения молодежи, в т. ч. экстремизма и терроризма [11; 12]. Студенты участвуют в различных мероприятиях, где они имеют возможность не только познакомиться с представителями других стран, но и подробнее изучить традиции своей страны, это:

- Студенческий научно-творческий форум «Моя страна. Моя семья. Моя культура»;
- VII Международная научно-практическая конференция «Молодежь и духовное наследие эпохи: культура, артефакты, ценности», посвященная Международному году языков коренных народов;
- Вечера и дни дружбы;
- Поэтические вечера, где студенты читают стихи на разных языках;
- Студенческий фестиваль «Возьмемся за руки, друзья!»;
- Областная олимпиада по русскому языку среди иностранных учащихся;
- Фестиваль «Радуга вкуса», где представляются изготовленных руками иностранных студентов национальные блюда разных стран;
- Дни межнационального студенческого единства;
- Клуб межкультурного общения «Планета»;
- Студенческий вечер «Давайте познакомимся: Вьетнам»;
- «Новруз: праздник, объединяющий народы»;
- «Новый год по восточному календарю»;
- Фестиваль национальных культур «Заходите в мой дом!»;
- Круглый стол «Положительные практики по сохранению этнокультурных

традиций в поликультурном российском пространстве»;

– Областной фестиваль «Национальные праздники»;

– Парад российского студенчества;

– Волонтерская акция «Русский язык: миссия Мира»;

– Праздничная концертно-игровая программа «Национальный калейдоскоп»;

– Межрегиональный фестиваль национальных культур «Страна в миниатюре»;

– Фестиваль национальных игр «Бояре, а мы к вам пришли!»;

– Научно-практический семинар «Формирование толерантности и профилактика экстремизма в молодежной среде»;

– Социально значимый проект «Россия: диалог народов – диалог культур» и др.

Среди данных мероприятий имеют место конкурсы проектов, где студенты становятся победителями в разных номинациях. Например,

– проект магистранта «Развитие народных художественных промыслов России как основа формирования национальной идентичности» стал победителем Всероссийского конкурса научных и творческих работ на тему «Молодёжь против экстремизма» в номинации «Народы, Национальная идентичность. Этнокультура»;

– проект молодого ученого по формированию толерантного сознания у будущих учителей начальных классов занял I место на Всероссийском конкурсе на лучший проект по студенческому самоуправлению среди студентов, аспирантов, молодых ученых, преподавателей, служащих, новаторов в сфере воспитания и обучения молодежи в номинации «Проекты и идеи, направленные на воспитание толерантности и профилактику экстремизма в молодежной среде»;

– проект студентки «Буллинг как разновидность социального экстремизма и его профилактика» занял II место в конкурсе студенческих работ по защите от террористической деятельности, ежегодно проводимом в ТГПУ им. Л.Н. Толстого; проект «Экстремизм как аутодеструктивное поведение, обусловленное воздействием социальных сетей» также получил высшую награду этого конкурса;

– проект магистранта «Условия формирования социально-личностной устойчивости учащихся к вредной информации в сети Интернет» стал победителем Всероссийского конкурса, проводимого в рамках Форума «Наука будущего – наука молодых» и т.д.

Продолжение данной работы будет способствовать формированию ценностных ориентиров и мировоззрения студенческой молодежи. В целях дальнейшего развития и совершенствования системы противодействия экстремизму существует насущная потребность в выработке системы оценки воспитательного потенциала реализуемых профилактических мероприятий. Исходя из этого, наиболее актуальными задачами в работе по этому направлению мы считаем следующие:

– повышение эффективности адресной работы с молодыми людьми, наиболее подверженными воздействию идеологии религиозно-политического экстремизма;

– оказание поддержки студенческим организациям, заинтересованным в реализации культурно-просветительских проектов;

– изучение и адаптация к региональным условиям успешного российского и зарубежного опыта в противодействии идеологии и экстремизма.

Список литературы:

1. Адресная поддержка и психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе: из опыта работы центра психолого-педагогической помощи студентам «Контакт»: Монография / Е.В. Декина, З.Н. Калинина, С.В. Пазухина [и др.]. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2018. – 234 с.
2. Воспитательная среда современного вуза как пространство творческой самореализации личности студента / Е.В. Декина, З.Н. Калинина, С.В. Пазухина // Экзистенциальный опыт субъекта жизни / под общ. ред. В.С. Агапова [и др.]. – Калининград, Сергиев Посад: ООО «Все для Вас Сергиев Посад», 2018. – 352 с. – С. 211-217.
3. Коммуникативная толерантность как личностный ресурс в системе профилактики экстремизма в молодежной среде / С.В. Пазухина, Е.В. Романова, Е.И. Туревская, Н.А. Хвалина // Психология и Психотехника. – 2017. – № 1. – С. 103-116.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
5. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

6. Пазухина, С.В. Развитие поликультурной личности в условиях межкультурного образования / С.В. Пазухина // Сб. матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. «ТехноОБРАЗ-2013. Творческое развитие и саморазвитие личности в условиях межкультурного образования» (19-20 марта 2013 г., Гродненский государственный университет им. Янки Купалы). В 2 ч. Ч. 2. – Гродно: ГрГУ, 2013. – 307 с. С. 81-85.
7. Пазухина, С.В. Формирование толерантного сознания у студентов педвузов / С.В. Пазухина // Сб. науч. статей «Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований» / под науч. ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 357 с. – С. 298-300.
8. Пазухина, С.В. Формирование толерантности личности в поликультурном образовательном пространстве / С.В. Пазухина // Сб. матер. XVI Междунар. студ.науч.-практ. конф. «Проблемы молодежи глазами студентов». – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. – 382 с. – С. 353-357.
9. Патриотизм и гражданственность как ценности политического сознания современной российской молодежи [Электронный ресурс] / А.О. Кузьмин, С.В. Пазухина // Развитие гуманитарной науки в современном социокультурном пространстве: Сб. ст. по материалам всерос. науч. конф. с междунар. участием (Тула, 7-9 октября 2015 г.) / отв. ред. Ю.В. Иванова. – Электрон. дан.– Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2015. – С. 89-93. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel Celeron 1700 Mhz и выше, 128 Мб RAM, 300 Мб на винчестере, ОС Microsoft Windows XP, Vista; дисковод CD- ROM 2x и выше, SVGA 64 Mb; мышь. – Загл. с этикетки диска. – ISBN 978-5-87954-955-3.
10. Патриотическое воспитание молодежи: модели социального партнерства и современные технологии: монография / Н.А. Шайденко, З.Н. Калинина, С.В. Пазухина. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2011. – 194 с.
11. Профилактика девиантного поведения молодежи: учеб. пособие / Г.И. Семикин, Г.А. Мысина, З.Н. Калинина, С.В. Пазухина, Е.В. Декина; под общ. ред. Н.А. Шайденко. – М.; Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. – 240 с.
12. Современный подход к воспитанию и социализации молодежи на основе обращения к историко-культурному потенциалу региона / Е.В. Декина, З.Н. Калинина, С.В. Пазухина // Современные подходы в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 579 с. – С. 204-213.
13. Социально-личностный ресурс субъектов образовательного процесса как предиктор экстремистских проявлений молодежной среде: Монография / С.В. Пазухина, Т.И. Куликова. – Тула: Изд-во «Имидж Принт», 2017. – 113 с.
14. Технология социальной работы / под ред. И.Г. Зайнышева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
15. Учет результатов исследования толерантности студентов при разработке содержания дисциплин, ориентированных на формирование толерантности и профилактику экстремизма в молодежной среде / С.В. Пазухина, Е.И. Туревская, Н.А. Хвалина // Совершенствование организационной и методической работы университета для повышения качества подготовки по программам высшего образования: матер. XLIV учеб.-метод. конф. проф.-препод. состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого / под общ. ред. В.А. Панина. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2017. – 408 с. – С. 11-15.
16. Формирование этнокультурной толерантности у будущих педагогов как фактор профилактики социальных рисков / З.Н. Калинина, С.В. Пазухина // Сб. матер. III Междунар. науч.-практ. конф. «Эффективность реализации государственной молодежной политики: опыт регионов и перспективы развития» (21-24 мая 2012 г., г. Чита). – Чита: Экспресс-издательство, 2012. – 248 с. – С. 23-26.

S.V. Pazukhina, Z.N. Kalinina, E.V. Dekina

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SOCIAL-PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS IN FIELD OF EXTREMISM PREVENTION AND TOLERANCE FORMATION

Abstract. The problem of the article gains a special relevance at the contemporary stage of the society development when there is demanded effort consolidation of all educational institutions with the aim of effective solution of problems connected with extremism prevention and tolerance formation among young people. Nowadays there is conducted the search, expert assessment, selection and sharing the most effective educational practices used in the course of work with the young generation. One of the promising directions in the work with students in the field of extremism prevention and tolerance formation is the organization of young generation social-project activity. The authors evaluate its educational potential supporting the idea of necessity of implementing modern forms and methods of patriotic education, extremism prevention and tolerance formation on the basis of youth involvement into socially important and positive kinds of activity providing multiplicative effect which include social-project activity. Generalization of work experience in the direction considered is connected with the revealing of certain students' projects in the field of extremism prevention and tolerance formation which were winners at different contests and which have the most practical orientation, and also with making the list of the most successful events connected with the organization of intercultural and international dialogue among the youth conducted at TSPU named after L.N. Tolstoy, on the basis on expert assessment of their educational potential.

Key words: students; social-project activity; extremism prevention; tolerance; patriotic education; educational potential.

Bibliography:

1. Targeted support and psychological and pedagogical support for students at a higher education institution: from the experience of the Center for Psychological and Pedagogical Assistance to Contact Students: Monograph / E.V. Dekina, Z.N. Kalinina, S.V. Pazukhina [and others]. – Tula: Tul. state ped. un-t named after. L.N. Tolstoy, 2018. – 234 p.
2. Educational environment of a modern university as a space for creative self-realization of a student's personality / E.V. Dekina, Z.N. Kalinina, S.V. Pazukhina // Coll. «The existential experience of the subject of life» // Under total; ed. V.S. Agapova [and others]. – Kaliningrad, Sergiev Posad: All for You Sergiev Posad LLC, 2018. 352 p. – P. 211-217.
3. Communicative tolerance as a personal resource in the system of prevention of extremism in the youth environment / S.V. Pazukhina, E.V. Romanova, E.I. Turevskaya, N.A. Khvalina // Psychology and Psychotechnics. – 2017. – №1. – P. 103-116.
4. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality / A.N. Leontiev. – M.: Meaning, Academy, 2005. – 352 p.
5. Mardahaev, L.V. Social pedagogy / L.V. Mardahaev. – M.: Gardariki, 2005. – 269 p.
6. Pazukhina, S.V. Development of a Multicultural Personality in the Conditions of Intercultural Education / S.V. Pazukhina // Sb. mater IX International scientific-practical conf. «TechnoBRAZ-2013. Creative development and self-development of the personality in the context of intercultural education» (March 19-20, 2013, Grodno State University named after Yanka Kupala). At 2 pm. Part 2. – Grodno: GrSU, 2013. – 307 p. – Pp. 81-85.
7. Pazukhina, S.V. Formation of a tolerant consciousness among students of teacher training colleges / S.V. Pazukhina // Sb. scientific articles «Tolerance in modern society: the experience of interdisciplinary research» / under scientific. ed. M.V. Novikova, N.V. Nizhegorodtseva. – Yaroslavl: Publishing House of YAGPU, 2011. – 357 p. – Pp. 298-300.
8. Pazukhina, S.V. Formation of Tolerance of the Person in the Multicultural Educational Space / S.V. Pazukhina // Sb. mater XVI Intern. stud.nauch.-practical. conf. «Problems of youth through the eyes of students». – Tula: Publishing house Tul. state ped. un-that them. L.N. Tolstoy, 2013. – 382 p. – Pp. 353-357.
9. Patriotism and citizenship as values of the political consciousness of modern Russian youth [Electronic resource] / A.O. Kuzmin, S.V. Pazukhina // Development of humanitarian science in modern sociocultural space: Sat. Art. Based on materials vseros. scientific conf. from Intern. participation (Tula, October 7-9, 2015) / ed. Yu.V. Ivanova. – Electron. Dan. – Tula: Publishing

- House Toole. state ped. un-that them. L.N. Tolstoy, 2015. – p. 89-93. – 1 electron. wholesale disk (CD-ROM). – System. Requirements: Intel Celeron 1700 Mhz and above, 128 MB RAM, 300 MB on the hard drive, OS Microsoft Windows XP, Vista; CD-ROM drive 2x or higher, SVGA 64 Mb; mouse. – Title from the disc label. – ISBN 978-5-87954-955-3.
10. Patriotic education of youth: models of social partnership and modern technology: monograph / ON. Shaydenko, Z.N. Kalinina, S.V. Pazukhin. – Tula: Publishing house Tul. state ped. un-that them. L.N. Tolstoy, 2011. – 194 p.
 11. Prevention of deviant behavior of young people: studies. manual / G.I. Semikin, G.A. Mysina, Z.N. Kalinina, S.V. Pazukhina, E.V. Dekina; under total ed. ON. Shaydenko. – M.; Tula: Publishing house Tul. state ped. un-that them. L.N. Tolstoy, 2013. – 240 p.
 12. The modern approach to the education and socialization of youth based on the appeal to the historical and cultural potential of the region / E.V. Dekina, Z.N. Kalinina, S.V. Pazukhina // Modern approaches in domestic and foreign education: a collective monograph / otv. ed. A.Yu. Nagornova. Ulyanovsk: Zebra, 2018. – 579 p. – Pp. 204-213.
 13. Social and personal resource of subjects of the educational process as a predictor of extremist manifestations of the youth environment: Monograph / S.V. Pazukhina, T.I. Kulikova. – Tula: Image Print publishing house, 2017. – 113 p.
 14. Technology of social work / ed. I.G. Zainysheva. – M.: Humanity ed. center VLADOS, 2002. – 240 p.
 15. Taking into account the results of the study of tolerance of students in the development of the content of disciplines focused on the formation of tolerance and the prevention of extremism among young people / S.V. Pazukhina, E.I. Turevskaya, N.A. Khvalina // Improving the organizational and methodological work of the university to improve the quality of training in higher education programs: mater. XLIV study.-method. conf. prof.-teacher composition, graduate students, undergraduates, applicants TSPU them. L.N. Tolstoy / under total. ed. V.A. Panin. – Tula: Publishing house Tul. state ped. un-that them. L.N. Tolstoy, 2017. – 408 p. – Pp. 11-15.
 16. Formation of ethnocultural tolerance among future teachers as a factor in the prevention of social risks / Z.N. Kalinina, S.V. Pazukhina // Sb. mater III International scientific-practical conf. «The effectiveness of the implementation of the state youth policy: the experience of the regions and development prospects» (May 21-24, 2012, Chita). – Chita: Express Publishing, 2012. – 248 p. – Pp. 23-26.

УДК 159.9+378

А.А. Красевич, А.К. Новикова, М.А. Спиженкова
**ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА И СПОСОБОВ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Аннотация: В статье анализируются проблемы психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в высшем учебном заведении. Затрагиваются вопросы переживания студентами своего состояния здоровья, необходимости жестко контролировать проявление эмоций при взаимодействии с другими субъектами образовательного пространства. Обосновывается актуальность изучения особенностей студентов, имеющих психические расстройства первичного и вторичного характера. Представлены результаты эмпирического исследования интеллектуальных особенностей, механизмов адаптивного поведения студентов высшего учебного заведения, имеющих диагнозы различной нозологии. Анализируются различия в представлении студентов с нормативным развитием и студентов с ОВЗ о существующих информационных и эмоциональных барьерах социализации инвалидов. Делаются выводы об особенностях использования интеллектуального потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе адаптации к условиям социальной среды.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, способы адаптации, интеллектуальные особенности, психодиагностика интеллекта и адаптивности.

Актуальность исследования. В последние десятилетия наблюдается рост численности студентов высших учебных заведений, имеющих ограничения в состоянии здоровья, что является прямым следствием законодательных изменений в отношении высшего образования [4; 10]. Позитивно оценивая данный аспект социализации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеет смысл выделить вопросы, которые могут быть маркерами затруднений в учебно-профессиональной деятельности данной категории молодых людей. Психолого-педагогическое сопровождение студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского осуществляется специалистами и волонтерами психологической службы вуза в соответствии с задачами данного структурного подразделения [9]. Инфраструктура университета позволяет обучаться лицам с различными ограничениями здоровья; особая необходимость в оказании психологической поддержки студентам с нарушениями развития и функционирования возникает в периоды обострения заболеваний, а также во время зачетно-экзаменационной сессии, прохождения производственной практики. В сессионный период студенты, имеющие психоэмоциональные нарушения, также, как и студенты с нормативным развитием, находятся в состоянии эмоционального напряжения. Если для любого

студента, характеризующегося достаточно высокими адаптивными возможностями и отсутствием каких-либо хронических заболеваний процесс обучения в определенные периоды предъявляет повышенные требования к эмоциональной устойчивости, умению регламентировать свое время, адекватному реагированию в ситуации возможного стресса, то для студентов с ограниченными возможностями здоровья такая стрессовая нагрузка является двойным испытанием. Успешность обучения студентов с различными заболеваниями в большей степени зависит от их личных адаптивных возможностей, интеллектуальных особенностей и навыков социального взаимодействия.

Теоретические основы исследования. В исследованиях адаптации субъекта к среде существует множество различных подходов. В нашем исследовании адаптация рассматривается как процесс взаимодействия студента и его окружающей действительности: активность среды требует от субъекта активного участия. Переживание молодым человеком, имеющим различные заболевания, своего состояния как ущербного, становится серьезным препятствием проявления активности. В первую очередь, это касается процесса коммуникации с другими субъектами в структуре совместной деятельности, в нашем случае – деятельности учебно-профессиональной. Необходимость формировать и поддерживать доверительные

отношения с другими студентами и с преподавателями, в сознании человека с нарушениями развития часто сопряжено с представлениями о значимости постоянного контроля своих эмоций, повышенным требованиям к своему поведению в условиях социальных отношений. Это создает дополнительное напряжение, поскольку затрачиваемые усилия на поддержание статуса «у меня все хорошо» эмоционально соотносятся с внутренним ожиданием «провала», в результате которого другие люди увидят слабость, болезненность, неспособность соответствовать в полной мере предъявляемым процессом социального взаимодействия требованиям. В особенности такие переживания свойственны студентам, которые имеют диагнозы, поставленные врачом-психиатром. Иногда такой диагноз является вторичным дефектом, по определению Л.С. Выготского [3], и первичное нарушение неврологического характера, или заболевание опорно-двигательного аппарата, в силу особенностей социализации студента в период детско-подросткового развития становится в восприятии человека более привычным и менее «страшным», по представлению человека с ограниченными возможностями здоровья, чем вторичный диагноз, в частности, депрессия, или иные расстройства. Исследователи школы А.Г. Амбрумовой отмечали, что постановка психиатрического диагноза может стать причиной суицидального поведения [1].

Условием обращения в психологическую службу университета чаще всего становится субъективно переживаемое студентами с ограниченными возможностями здоровья неблагополучие в сфере социального взаимодействия. Вопросы, которые беспокоят студентов, касаются восприятия сверстниками и преподавателями способов их поведения и выражения своих эмоций. Крайне редко поводом для обращения за психологической поддержкой студента, имеющим различную нозологию заболевания, бывают затруднения в учебном процессе; и, как правило, эти затруднения связаны с тем, что невыносимое эмоциональное напряжение какого-то кризисного этапа обучения, например сессии, совпадает с периодом обострения заболевания студента [2]. В остальных случаях студенты, имеющие различные ограничения по состоянию здоровья, вполне успешно осваивают предлагаемый учебный процесс.

Результаты исследования. В течение 2017-2018 учебного года на базе КГУ им. К.Э. Циолковского нами было проведено исследование особенностей интеллекта, адаптивности, выбора стратегий совладающего поведения, представлений о существующей информационной и социальной поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья студентов с различными ограничениями по здоровью, успешно осваивающими образовательное пространство вуза. В число респондентов вошли молодые люди, девушки и юноши, имеющие по международной классификации болезней 10-го пересмотра [6] диагнозы синдром Аспергера (F84.5), депрессивный эпизод (F32), шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства (F20, F21), нарушения развития опорно-двигательного аппарата (M43-M80), расстройство личности (F60- F69), а также молодые люди с нормативным развитием, составившие контрольную группу респондентов. Все студенты, имеющие перечисленные выше диагнозы, на момент проведения обследования находились в состоянии ремиссии, наблюдались у соответствующих их заболеваниям специалистов, получали медикаментозную поддержку и психолого-педагогическую помощь в адаптации к условиям обучения в высшем учебном заведении.

Нами были выдвинуты предположения о том, что студенты с ограниченными возможностями здоровья имеют ряд отличий в интеллектуальной сфере, адаптационном потенциале [5;7], свидетельствующих об их особом способе адаптации в условиях образовательной среды, которая может представляться им, в отличие от студентов с нормативным развитием, более стрессовой. Понимание особенностей проявления данных отличий может оказать помощь специалистам, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение студента с ограниченными возможностями в образовательной среде. В качестве диагностического материала использовались методика диагностики интеллекта Д. Векслера, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, шкала прогрессивных матриц Равена, методика диагностики способов совладающего поведения Лазаруса, а также разработанная авторами исследования анкета, направленная на выявление отношения к условиям социализации инвалидов [8, 11].

Показатели общего интеллектуального коэффициента (IQ), соотношение «вербального и невербального» интеллекта, анализ количественной и качественной оценки выполнения испытуемыми заданий дают возможность установить, что в целом уровень интеллекта всех студентов относится к хорошей норме интеллекта. У студентов с ограниченными возможностями здоровья показатели общего интеллекта варьируют в пределах от 100 до 129, вербального от 99 до 131, невербального от 86 до 124. Показатели студентов с нормативным развитием по общему IQ находятся в пределах от 98 до 130, вербального от 97 до 150, невербального от 94 до 116. Однако значимые различия между показателями респондентов двух групп наблюдаются по субтесту № 7 «шифровка» ($u=17,5$ при $p \leq 0,05$) и субтесту № 10 «Последовательные картинки» ($u=10,5$ при $p \leq 0,01$); студенты, имеющие нарушения развития и функционирования с большими затруднениями справились с заданиями по этим субтестам. Успешность работы с субтестом «шифровка», как отмечается в руководстве по работе с тестом Векслера, зависит от свойств внимания, таких как концентрация, распределение, переключение; восприятия; зрительно-моторной координации; скорости формирования новых навыков; способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов. Выполнение заданий 10 субтеста «Последовательные картинки» требует умения организовать отдельные части смыслового сюжета в единое целое. Существенную роль здесь играют перцептивное внимание и зрительное «схватывание» материала, понимание и предвосхищение событий. Дополнительным параметром, выявляемым данным субтестом, является чувство юмора испытуемого, умение видеть забавные стороны событий.

Анализ частотности появления «пиков» среди показателей испытуемых первой группы, показал, что наиболее часто «пики» встречаются в субтесте № 2 «понятливость», субтесте № 4 «сходство», субтесте № 6 «словарный запас», субтесте № 9 «Кубики Коса». Среди испытуемых второй группы наиболее часто встречаются «пики» по субтестам № 1 «осведомленность», субтесте № 2 «понятливость», субтесте № 4 «сходство», субтесте № 6 «словарный запас», субтесте № 7 «шифровка» и субтесте № 8 «недостающие детали». Часто встречающимися высокими показателями студентов с ограниченными

возможностями здоровья являются такие характеристики интеллекта, как умение строить умозаключения на основе жизненного опыта, обобщение, абстрагирование, классификация, уровень словарного запаса, аналитико-синтетические способности. У студентов с нормативным развитием, чаще, чем у испытуемых первой группы, встречаются такие «пиковые» показатели интеллекта, как общий объем простых знаний, концентрированность, распределение, переключение произвольного внимания, способность дифференцировать существенное от второстепенного.

Результаты обследования с использованием методики прогрессивных матриц Равена показали, что IQ студентов с ограниченными возможностями здоровья варьирует от 83 до 128, а студентов с нормативным развитием от 88 до 128. По данной методике различий не было выявлено. В соответствии со шкалой результатов студенты обеих групп показали хороший интеллект, незаурядный интеллект, высокоразвитый интеллект для данной возрастной группы.

Общими показателями «упадка» показателей когнитивных функций среди представителей обеих групп являются качества оперативной памяти, аналитико-синтетические способности, пространственное воображение и эвристические компоненты мышления, что следует из сопоставлений показателей «упадка» по субтестам № 5 «запоминание цифр», № 9 «Кубики Коса». У представителей первой группы, менее чем у представителей второй группы, развиты такие качества интеллекта как свойства внимания, зрительно-моторная координация, скорость формирования новых навыков, а так же способность организовать части в единое целое (показатели частотности «упадка» по субтестам № 7 «шифровка», № 10 «последовательные картинки», № 11 «складывание фигур»). У представителей второй группы, в отличие от первой, менее всего развиты качества концентрированности внимания и словарного запаса (показатели частотности «упадка» по субтестам № 11 «складывание фигур», № 6 «словарный запас», № 3 «арифметический»).

Исследование с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина показало, что общий уровень личностных адаптивных способностей и в первой, и во второй группе по значениям

не превышает 5 баллов, и в той, и в другой группе присутствуют такие показатели как 1 балл. Данное обстоятельство представляется тревожным. По распределению результатов показателя моральной нормативности существенных отличий между группами студентов нет, и можно утверждать, что большая часть испытуемых не имеют сложностей с самооценкой и восприятием своего места в коллективе. Значимая разница наблюдается между показателями студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентами с нормативным развитием по другой характеристике адаптивности – коммуникативным способностям ($u=18,5$ при $p \leq 0,05$). Это вполне ожидаемо, поскольку студенты, диагнозы которых были перечислены выше, могут испытывать затруднения в коммуникации в силу своих особенностей.

Анализ данных диагностики, полученных с использованием методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса показал, что студенты с ограниченными возможностями здоровья чаще используют стратегию «самоконтроль» (60 %) и «бегство-избегание» (30 %); стратегию «поиск социальной поддержки» используют 10 % респондентов данной группы. У студентов с нормативным развитием выбор стратегий более разнообразен, хотя также 30 % предпочитают «бегство-избегание», 30 % используют «планирование решения проблемы», 20 % «самоконтроль» и 20% «положительная переоценка ситуации». «Конфронтация» как стратегия чаще используется студентами с ограниченными возможностями здоровья; у студентов с нормативным развитием данная стратегия получила самый низкий показатель во всей выборке. Если говорить о разбросе показателей по группе в целом, то самые высокие показатели выявлены у студентов с ограниченными возможностями здоровья по предпочитаемым ими стратегиям (как уже упоминалось выше, это «самоконтроль» и «бегство-избегание», а самые низкие – у студентов с нормативным развитием помимо стратегии «конфронтация» еще и стратегия «принятие ответственности» (по обеим данным стратегиям у студентов с ОВЗ показатель предпочтения более высокий). Однако статистически значимые различия между выбором предпочитаемых моделей поведения респондентами двух групп были обнаружены по стратегии «планирование решения проблемы» ($u=18,5$ при $p \leq 0,05$). Тенденцию к получению значимых различий можно

отметить по стратегии «дистанцирование»; возможно, при увеличении выборки испытуемых, при наименьшем предпочтении этой стратегии респондентами двух групп, можно было бы говорить о том, что для студентов с нормативным развитием в наименьшей степени характерно снижение значимости проблемной ситуации, обесценивание эмоциональных переживаний.

Таким образом, можно говорить о предпочтении студентами с ограниченными возможностями здоровья использования контроля над своими эмоциями и поведением, а также тенденций ухода от проблем. Более конструктивным можно назвать выбор студентов с нормативным развитием, поскольку половина выборки предпочитает планировать свое поведение на основе прошлого опыта разрешения проблемных ситуаций, а также переоценки нового негативного опыта как задачи для саморазвития, стимула личностного роста. Выявленные достоверные статистические различия позволяют предположить, что студенты с ограниченными возможностями здоровья реже имеют опыт использования конструктивных адаптивных стратегий; для них проще отстраниться от болезненных переживаний, либо использовать все возможные ресурсы для преодоления негативных переживаний за счет контроля способов своего поведения, подавления эмоций. Интересно, что проведенное исследование сотрудниками Бехтеревского института с использованием опросника Лазаруса на группе респондентов с аналогичными диагнозами показало предпочтение в использовании ими стратегии «поиск социальной поддержки», тогда как в нашем исследовании только 1 из студент с ограниченными возможностями здоровья использует данную стратегию, что возможно, объясняется жизненно активной позицией испытуемых. Диссертационное исследование, Чугунова Д.Н. [12] проводилось на пациентах психиатрической клиники, тогда как в нашем исследовании студенты, имеющие различные расстройства, обучаются в университете. С другой стороны, использование студентами с диагностированными расстройствами личности и иными диагнозами менее конструктивных стратегий поведения, чем студентами с нормативным развитием, обусловлено необходимостью соответствовать предъявляемым обществом требованиям. Как говорят некоторые из респондентов, нужно скрывать свои чувства, чтобы не показаться

слабым. Любое проявление слабости, на эмоциональном или поведенческом уровне, в молодежной среде считается недостойным проявлением. Подавляющее большинство студентов заявляют о том, что готовы предпринимать значительные усилия для того, чтобы не стать объектом жалости со стороны других людей.

Средовые факторы адаптации, представленные результатами анкетирования, позволяют сделать вывод о том, что почти все респонденты (85 % выборки) вполне адекватно охарактеризовали понятие «молодые люди с ограниченными возможностями здоровья». На вопрос об организации системы просвещения и информирования о взаимодействии с молодыми людьми с ОВЗ, 20% испытуемых с нормативным развитием оценили адекватность информационной ситуации; 60% молодых людей с нормативным развитием сообщили о несоответствии существующей системы информирования, 20 % затруднились с ответом. 80 % молодых людей с ОВЗ оценили существующую систему информирования негативно, 20 % затруднились ответить. Подобным образом обстоят дела с вопросом № 3, который направлен на изучение мнения о безбарьерной среде. 70 % молодых людей с ОВЗ оценивают организацию безбарьерной среды в нашем обществе негативно, 30 % из них затрудняются ответить. Несколько иначе смотрят на данный вопрос представители выборки студентов с нормативным развитием: 20 % считают, что в нашем социуме созданы условия для безбарьерной среды, 20 % затрудняются ответить, а 60 % считают, что подобных условий у нас нет. Такие отличия по трем информационным вопросам связаны с тем, что студенты с нормативным развитием оценивают «безбарьерность среды», как информационной, так и материально-технической, по внешним формальным признакам, тогда как студенты с ограниченными возможностями имеют возможность оценить существующие условия применительно к их возможностям. К примеру, человек видит наличие пандуса, но только тот, кто передвигается в инвалидной коляске, может реально оценить его «доступность» для инвалида-колясочника. Что касается непосредственного взаимодействия между людьми, то на вопрос анкеты о существовании барьеров в общении с людьми с ограниченными возможностями здоровья утвердительно ответили все студенты с ОВЗ и 80 % студентов с нормативным развитием.

Интересно, что 70 % студентов с ограниченными возможностями на вопрос о получении лицами с ОВЗ необходимой психолого-педагогической помощи дали отрицательную оценку, а в выборе студентов с нормативным развитием только 20 % считают, что лица с ОВЗ на получают необходимой помощи. В отношении вопроса об оказании медицинской помощи, который предполагал оценить врача как союзника, или противника, или постороннего, тоже неоднозначное распределение ответов: 80 % студентов с ограниченными возможностями здоровья охарактеризовали позицию врача как «врач-посторонний», и 70 % студентов с нормативным развитием определили позицию как «врач-союзник». Итоговым был ответ на вопрос о нарушении гражданских прав лиц с ОВЗ: 90 % всех испытуемых, как с нормативным развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья ответили положительно, 10 % затруднились с ответом.

По данным корреляционного анализа результатов психодиагностики студентов с ограниченными возможностями здоровья с использованием методик личностный опросник «Адаптивность», интеллектуальный тест Векслера, прогрессивные матрицы Равена, выявлены значимые взаимосвязи между показателями невербального интеллекта ($R_s = -0,176 p \leq 0,01$), показателями субтеста № 9 ($R_s = -0,758 p \leq 0,01$), показателями субтеста № 11 ($R_s = -0,842 p \leq 0,01$) и личностным адаптивным потенциалом; показателями субтеста № 1 ($R_s = -0,787 p \leq 0,05$) и коммуникативными способностями; показателями субтеста № 9 ($R_s = -0,665 p \leq 0,05$), субтеста № 11 ($R_s = -0,748 p \leq 0,01$) с показателями нервно-психической устойчивости. Единственная положительная корреляционная взаимосвязь выявлена у данной группы респондентов между показателями личностного адаптивного потенциала и показателями нервно-психической устойчивости ($R_s = 0,835 p \leq 0,01$).

Установлена отрицательная корреляция между показателями общего объема простых знаний, широты познавательных интересов и коммуникативными способностями. Интересно, что результаты психодиагностического обследования молодых людей с ОВЗ позволяют отметить: чем выше объем и широта познавательных интересов, тем ниже коммуникативные способности и наоборот. Возможно, это связано с тем, что

познавательная потребность человека с ограниченными возможностями здоровья играет компенсаторную роль, позволяя несколько снизить тревожность в связи с невозможностью реализовать в требуемой мере коммуникативную потребность.

Отрицательная корреляционная связь между показателями аналитико-синтетических способностей и личностным адаптивным потенциалом, а также нервно-психической устойчивостью позволяет предположить, что чем реже студент с ограниченными возможностями прибегает к способности анализировать и сопоставлять происходящее, тем выше его способность к адаптации и выше поведенческая регуляция. Это же относится к связи способностей человека организовать части в единое целое с уровнем личностного адаптивного потенциала и нервно-психической устойчивости.

Что касается общего уровня адаптивности, то у молодых людей с ОВЗ наблюдается взаимосвязь личностного адаптивного потенциала с нервно-психической устойчивостью: чем выше адаптивный потенциал, тем более выражен уровень нервно-психической устойчивости.

По данным корреляционного анализа показателей тех же психодиагностических методик, выполненных студентами с нормативным развитием, были получены несколько иные результаты. Выявлены только положительные корреляционные взаимосвязи: между результатами логичности рассуждений по Равену ($R_s = 0,735$ $p \leq 0,05$), показателями нервно-психической устойчивости ($R_s = 0,829$ $p \leq 0,01$), коммуникативными способностями ($R_s = 0,756$ $p \leq 0,05$) и личностным адаптивным потенциалом; между показателями логичности рассуждений по Равену ($R_s = 0,643$ $p \leq 0,05$) и нервно-психической устойчивости. По показателями субтеста Векслера № 2 ($R_s = 0,844$ $p \leq 0,01$) и № 9 ($R_s = 0,769$ $p \leq 0,01$) выявлены значимые взаимосвязи с показателями моральной нормативности.

Интерпретируя результаты, можно отметить существование взаимосвязи между показателями умений строить умозаключения на основе жизненного опыта с опорой на здравый смысл, зрелостью суждений, аналитико-синтетическими способностями, уровнем логического мышления, уровнем невербального IQ и моральной нормативностью личности на уровне статистической значимости. То есть, показатели зрелости суждений студента, опора на жизненный опыт

и здравый смысл, развитость аналитических способностей и уровня логичности мышления являются показателями реалистичности его представлений о себе и своем месте среди других людей.

Показатели невербального IQ и личностного адаптивного потенциала коррелируют на уровне статистической значимости: чем выше развито логичное мышление, способность к систематической и планомерной методичной деятельности, тем выше общая способность к адаптации. Показатели уровня нервно-психической устойчивости в группе молодых людей с нормативным развитием здоровья соотносятся с показателями невербального IQ и личностного адаптивного потенциала, то есть, регуляция поведения у молодых людей с нормативным развитием взаимосвязана с невербальным интеллектом и общей адаптивной способностью. Кроме того, чем более развита адаптивность у студента с нормативным развитием, тем лучше налажены коммуникативные связи и взаимоотношения.

Подводя итоги корреляционного анализа, можно сказать следующее, у молодых людей с ОВЗ выявлены качественно иные взаимосвязи адаптивности и интеллектуальных способностей, чем у молодых людей с нормативным развитием. Во-первых, большее количество отрицательных корреляций между показателями студентов с ограниченными возможностями позволяет предположить приемлемость для них отличного от используемых студентами с нормативным развитием способа адаптации к окружающей среде, компенсаторность его характера. Во-вторых, интересно, что между показателями методики Векслера и показателями других методик в группе студентов с ограниченными возможностями здоровья выявлено шесть значимых корреляционных связей, и нет ни одной выявленной взаимосвязи между показателями методики Равена. Иная ситуация в группе студентов с нормативным развитием: три значимые взаимосвязи обнаружены между показателями методики Равена и показателями личностного адаптивного потенциала и нервно-психической устойчивости; по субтестам Векслера только две взаимосвязи с моральной нормативности.

Заключение. Обобщая полученные в исследовании результаты, можно отметить несколько важных моментов.

Возрастно-психологические особенности молодых людей с ОВЗ отличны

от особенностей молодых людей с нормативным развитием здоровья, поскольку в силу психических, физических или сенсорных дефектов молодые люди с ОВЗ зачастую не могут выполнять определенные функции и обязанности. Соответственно, процесс адаптации молодых людей с ОВЗ затруднен и протекает иначе в сравнении с процессом адаптации молодых людей с нормативным развитием.

Сущность адаптации определяется правовыми, этическими, коммуникативными и социальными особенностями взаимодействия. Важным фактором адаптации является взаимодействие с другими членами общества, поскольку им важно чувствовать себя не отчужденными, понимать, что они такие же, как и все, вне зависимости от индивидуальных особенностей [14; 15]. Как показало исследование способов совладающего поведения, студенты с ограниченными возможностями здоровья более склонны к обесцениванию эмоций, что, несомненно, является одним из выработанных в процессе их социализации адаптивных механизмов.

У молодых людей с ограниченными возможностями здоровья присутствуют особые потребности, удовлетворение которых – непереносимое условие успешной адаптации. Необходимо профессиональное сопровождение, которое способно воссозданию

самостоятельности в повседневной жизни студентов с ограниченными возможностями здоровья, позитивному отношению к себе, своему состоянию здоровья, образу жизни. В первую очередь, это касается вопросов организации непосредственного общения, поскольку формирование представлений о себе невозможно без установленного взаимодействия между «я» и «ты», как считал М. Бубер [13].

Эмпирические данные исследования, анализ которых представлен в работе, позволяют сделать вывод о различиях во взаимосвязях интеллектуальных особенностей и показателях адаптивности студентов с ограниченными возможностями здоровья и студентов с нормативным развитием. Несмотря на множество мер, принятых для создания условий адаптации студентов с особыми потребностями, они все же отмечают наличие барьеров в коммуникации, что ставит перед профессорско-преподавательским персоналом и психологической службой университета задачу дальнейшего изучения особенностей студентов с заболеваниями различной нозологии, оказание им адекватной помощи в адаптации к условиям обучения в вузе посредством организованного психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы:

1. Амбрумова, А.Г. Теоретико-методологические и организационные проблемы суицидологической превенции / А.Г. Амбрумова // Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии. – М.: Изд-во НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1984. – С. 8-26.
2. Арпентьева, М.Р. Психологическая консультативная помощь студентам с особыми потребностями / М.Р. Арпентьева, М.А. Спиженкова // Развитие инклюзивного высшего образования в Сибирском федеральном округе. Сборник трудов I Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 244-248.
3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
4. Казанцев, Ю.И. Характерные особенности современного управления российским образованием / Ю.И. Казанцев // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – Т. 8, №2. – С. 1829-1835. – DOI: 10.15372/PEMW20180210.
5. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001 – Т. 22, № 1 – С. 16–24.
6. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств: МКБ-10 / УСД-10: Клинич. описания и указания по диагностике ВОЗ / под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. – СПб.: Оверлайд, 1994. – 303 с.
7. Николаев, Е.Л. Адаптация и адаптационный потенциал личности: соотношение современных исследовательских подходов / Е.Л. Николаев, Е.Ю. Лазарева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2013. – № 9. – С. 18-32.
8. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общ. ред. О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 70 с.

9. Спиженкова, М.А. К вопросу о характере деятельности психологической службы в педагогическом университете / М.А. Спиженкова // Психология в вузе: Ежеквартальный научно-методический журнал / А.Г. Лидерс. – 2007. – №4 октябрь-декабрь 2007. – С. 22-37.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 03.08.2018)/
11. Филимонокенко, Ю.И. Тест Векслера Диагностика уровня развития интеллекта (взрослый вариант): методическое руководство / Ю.И. Филимонокенко, В.И. Тимофеев. – СПб.: ИМАТОН, 2012. – 112 с.
12. Чугунов, Д.Н. Психологические механизмы формирования концепции болезни и качества жизни при соматоформных депрессиях: Автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.04 / Д.Н. Чугунов. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т., 2006. – 28 с.
13. Buber, M. Ich und Du / M. Buber. – Köln: Verlag Jacob Henger, 1966. – 160 s.
14. Pfeiffer, D. The Conceptualization of Disability, Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go / D. Pfeiffer; ed. Sh.N.Barnartt, B.Mandell. – N.Y.: Elsevier Science, 2001. – Vol.2. – P.6-41.
15. Wolfensberger, W. The definition of normalisation: update, problems, disagreements and misunderstandings / W. Wolfensberger // Normalization, social integration and human services // R.J. Flynn & K.E. Nitsch (Eds). – Baltimore: University Park Press, 1980. – 198p.

A.A. Krasevich, A. K. Novikova, M.A. Spizhenkova
FEATURES OF INTELLIGENCE AND WAYS OF ADAPTATION OF STUDENTS
WITH DISABILITIES TO THE LEARNING ENVIRONMENT AT UNIVERSITY

Abstract: The article analyzes the problems of psychological and pedagogical support of students with disabilities enrolled at the higher educational institution. The issues of students' experience of their health condition, the necessity to control strictly the manifestation of emotions in interaction with other subjects of educational space are touched upon. Relevance of the characteristics study of students with mental disorders primary and secondary nature is based. The results of empirical research of intellectual features, mechanisms of adaptive behavior of students of higher educational institution having diagnoses of various nosology are presented. The differences in the ideas of students with normative development and students with disabilities about the existing information and emotional barriers of socialization are analyzed. Conclusions are made about the peculiarities of using the intellectual potential of students with disabilities in the process of adaptation to the conditions of the social environment.

Key words: students with disabilities; ways of adaptation; intellectual features; psychodiagnostics of intelligence and adaptability.

Bibliography:

1. Ambrumova, A.G. Theoretical-methodological and organizational problems of prevention results / A.G. Ambrumova // problems of prevention and rehabilitation of suicide-studying. – M.: publishing house of Institute of psychiatry MZ RSFSR, 1984. – С. 8-26.
2. Arpentieva, M.R. Psychological counselling to students with special needs / M.R. Arpentieva, M.A. Spizhenkova // In the collection: the Development of inclusive higher education in the Siberian Federal district proceedings Of the I all-Russian scientific-practical conference. – 2018. – P. 244-248.
3. Vygotsky, L.S. The Fundamentals of defectology / L.S. Vygotsky. – SPb.: Lan, 2003. – 654 p.
4. Kazantsev, Y.I. Characteristic features of modern management of Russian education / Y.I. Kazantsev // Vocational education in the modern world. – 2018. – Vol. 8, №2. – Pp. 1829-1835. – DOI: 10.15372/PEMW20180210.
5. Maklakov, A.G. Personal adaptational potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions / A.G. Maklakov // Psychological journal. – 2001. – Vol. 22, № 1. – P. 16-24.
6. International classification of diseases (10th revision). Classification of mental and behavioural disorders: ICD-10 / USD-10: Clinic. who diagnostic descriptions and guidelines / ed. by Y.L. of Nuller, S.Y. Tsyrkina. – SPb.: Overlaid, 1994. – 303 p.
7. Nikolaev, E.L. Adaptation and adaptation potential of personality: correlation of modern research approaches / E.L. Nikolaev, E.Y. Lazarev // Bulletin of psychiatry and psychology of Chuvashia. – 2013. – №9. P. 18-32.

8. Progressive matrices of Raven: guidelines / comp. and the General editorship of O.E. Mukhordova, T.V. Schreiber. – Izhevsk: publishing House «Udmurt University», 2011. – 70 p.
9. Spizhenkova, M.A. To the question about the nature of psychological services at the pedagogical University / M.A. Serenkova // Psychology at University, quarterly scientific-methodical journal / A.G. Liders. – 2007. – №4, October-December. – P. 22-37.
10. Federal law «On education in Russian Federation» of 29.12.2012 №273-FZ (as amended on 03.08.2018).
11. Filimonenko, Yu.I. Wechsler Test Diagnostics of the level of development of intelligence (adult version): methodical manual / Y.I. Filimonenko, V.I. Timofeev. – SPb.: Imaton, 2012. – 112 p.
12. Chugunov, D.N. Psychological mechanisms of formation of the concept of disease and quality of life in somatoform depression : Abstract dis. ... candidate of psychological sciences: 19.00.04 / D.N. Chugunov P. – SPb.: St. Petersburg. state University, 2006. – 28 p.
13. Buber, M. Ich und Du / M. Buber. – Köln: Verlag Jacob Henger, 1966. – 160 s.
14. Pfeiffer, D. The Conceptualization of Disability, Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go / D. Pfeiffer; ed. Sh.N.Barnartt, B.Mandell. – N.Y.: Elsevier Science, 2001. – Vol.2. – P.6-41.
15. Wolfensberger, W. The definition of normalisation: update, problems, disagreements and misunderstandings / W. Wolfensberger // Normalization, social integration and human services // R.J. Flynn & K.E. Nitsch (Eds). – Baltimore: University Park Press, 1980. – 198p.

ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

УДК 159.9.072

А.В. Синякина, И.П. Краснощеченко, Р.К. Серезникова **КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БОРТПРОВОДНИКОВ АВИАКОМПАНИИ: ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ К РАЗРАБОТКЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы конфликтной компетентности бортпроводников авиакомпании. Актуальность заявленной проблемы определяется потенциальной конфликтогенностью данной профессиональной деятельности, а также негативными последствиями конфликтов, происходящих в процессе обслуживания пассажиров персоналом авиапредприятий и наносящих серьезный ущерб их репутации.

Разработанная авторами на основе теоретического анализа модель конфликтной компетентности бортпроводников включила когнитивный, мотивационный и регулятивный компоненты. Проведенное эмпирическое исследование показало, что когнитивный компонент конфликтной компетентности выше у бортпроводников со стажем работы более 5 лет, чей профессиональный опыт аккумулировал широкий круг представлений о возможных конфликтных ситуациях и путях благоприятного их разрешения. Обнаружено преобладание процентной доли бортпроводников с высоким уровнем мотивации достижения успеха в группе сотрудников авиакомпании со стажем работы до 5 лет и, наоборот, снижение доли высоких значений и даже появление сотрудников с низким уровнем мотивации достижения в группе специалистов со стажем работы от 5 лет. Сходная тенденция обнаружена в оценке регулятивного компонента у бортпроводников со стажем менее 5 лет она выше, в то время как на выборке бортпроводников со стажем от 5 лет и выше снижается процентная доля тех, у кого проявляется высокий уровень регулятивного компонента конфликтной компетентности, что, по мнению экспертов, может являться следствием психоэмоциональных нагрузок и перегрузок в профессиональной деятельности.

Выявленные тенденции обусловили необходимость разработки предложений к программе повышения конфликтной компетентности бортпроводников авиакомпании, направленной на повышение когнитивного компонента конфликтной компетентности у бортпроводников со стажем до 5 лет и на предупреждение снижения показателей мотивационного и регулятивного компонентов конфликтной компетентности.

Ключевые слова: Бортпроводники авиакомпании, конфликтная компетентность, нервно-психическая устойчивость, экстраверсия, ассертивное поведение.

Введение

Актуальность проблемы конфликтной компетентности бортпроводников авиапредприятия обусловлена необходимостью обеспечения высоких стандартов обслуживания клиентов авиакомпании в условиях конкурентной среды. Вместе с тем, профессиональная деятельность бортпроводников авиакомпаний характеризуется потенциальной конфликтогенностью и сопряжена с большим количеством ситуаций, способных привести к возникновению конфликтов в процессе обслуживания пассажиров.

Цель работы – оценить сформированность конфликтной компетентности бортпроводников

авиакомпаний и разработать предложения к программе, направленной на решение выявленных проблем.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ научных подходов к исследованию конфликтной компетентности бортпроводников;
- 2) сформировать методический инструментарий исследования;
- 3) покомпонентно оценить уровень сформированности конфликтной компетентности бортпроводников;
- 4) обосновать предложения для разработки проекта повышения уровня конфликтной компетентности бортпроводников и определить условия его реализации.

Гипотеза исследования: существуют различия в сформированности конфликтной компетентности бортпроводников в зависимости от стажа работы.

Теоретико-методологическими основами исследования явились разработки в сфере психологии конфликта (в т.ч. работы А.Я. Анцупова [6], М.М. Кашапова [7], М.В. Башкина [8] и др.), работы по проблемам профессиональной деятельности и становления профессионала (в т.ч. работы В.Г. Зазыкина [1], Э.Ф. Зеера [2], И.П. Краснощеченко [3], [4], [16], Холанда [5] и др.), исследования специфики профессиональной деятельности и компетентности бортпроводников (И.Ю. Ворощая [9], З.И. Гринько [10], Т.В. Филиппева [11]).

Так, в работе З.И. Гринько выделены 5 видов профессиональной компетентности бортпроводника: межкультурная; социокультурная; коммуникативная; экстремальная; информационная.

Различные аспекты поведения бортпроводников в конфликтных ситуациях в данном подходе рассматриваются в рамках перечисленных компетенций. Вместе с тем, учитывая факт, что конфликтные ситуации на борту воздушных суден происходят достаточно часто, считаем целесообразным ввести дополнительный вид компетентности – *конфликтную компетентность бортпроводника*, которую мы определяем как интегральную характеристику личности бортпроводника как субъекта профессиональной деятельности с высокой конфликтогенностью, проявляющуюся в его готовности и способности оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия для конструктивного разрешения возникших проблем в отношениях с клиентами и партнерами по общению с учетом требований профессионально-нормативных актов.

С учетом подхода М.М. Кашапова [7] и М.В. Башкина [8], в работе использована следующая структура конфликтной компетентности бортпроводников, включившая три компонента:

1. Когнитивный компонент (К):

K_1 – знания профессиональных нормативно-правовых актов, требований и предписаний, необходимых для обеспечения безопасности полетов и пассажиров (в связи со сложившейся в компании результативной системой контроля знания персоналом

нормативной базы данный компонент в исследовании не измерялся);

K_2 – конфликтологические знания, позволяющие минимизировать риски возникновения конфликтных ситуаций по вине бортпроводников и успешно разрешать конфликтные ситуации в работе с пассажирами;

K_3 – знание типичных конфликтных ситуаций, которые могут происходить на борту самолета, и адекватных способов их разрешения;

K_4 – рефлексия (способность отдавать отчет своим действиям в профессиональной деятельности, в ситуациях реального взаимодействия с пассажирами на борту самолета.

2. Мотивационный компонент (М):

M_1 – стремление к успешной реализации профессиональных задач;

M_2 – стремление к успешному разрешению конфликтных ситуаций.

3. Регулятивный компонент (Р):

P_1 – нервно-психическая устойчивость и эмоциональная стабильность как основа поведения в конфликтах в профессиональной деятельности;

P_2 – экстраверсия;

P_3 – асертивность (уверенное поведение, проявляющееся в умении неподдельно искренне предъявлять требования и добиваться их выполнения без проявления агрессии и враждебности).

Методы исследования.

При проведении эмпирического исследования были использованы следующие методы: наблюдение, анкетирование бортпроводников (авторская анкета) и контент-анализ результатов анкетирования при разработке пула типичных конфликтных ситуаций, самооценка результативности разрешения конфликтных ситуаций, метод экспертных оценок результативности разрешения конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности бортпроводников, где в качестве экспертов выступили сотрудники службы управления персоналом компании; а также опросные психодиагностические методики:

– *Опросник Т. Элерса «Мотивация к успеху»*, ориентированный на выявление соответствующей мотивации [12]. Мотивация к успеху рассматривается как условие ориентации бортпроводников к успешному выполнению деятельности.

– «Большая пятерка IPIP», разработанная американскими психологами Р. МакКрае

и П. Коста методика, явившаяся результатом многолетних научных поисков ученых многих стран мира, позволяющая диагностировать пять универсальных факторов, или фундаментальных черт, составляющих структуру личности человека: «экстраверсию», «открытость опыту», «готовность к согласию», «добросовестность», «эмоциональную стабильность» [13].

– Методика «Прогноз», разработанная специалистами Ленинградской Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова, предназначенная для выделения лиц с признаками нервно-психической неустойчивости (НПУ), риска дезадаптации в стрессе. Методика применяется в подборе персонала для работы в особых условиях, где к человеку предъявляются повышенные требования [14].

– Методика диагностики асертивности [15], типа поведения, характеризующегося уверенностью в себе, настойчивостью и напористостью. Востребованность асертивного типа поведения бортпроводников обусловлена тем, что бортпроводнику важно уметь уверенно, непременно корректно и соблюдая корпоративные стандарты обеспечить выполнение требований безопасности даже при взаимодействии с самыми трудными пассажирами.

Для выявления достоверности различий в оценках выраженности параметров на группах проводников в зависимости от стажа и пола, для установления связи между результатами методик, диагностирующих сходные черты (например, НПУ, эмоциональная стабильность) использовался специализированный статистический пакет «SPSS 22.0 for Windows».

Процедура исследования

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе было опрошено 300 бортпроводников авиакомпании с целью формирования пула конфликтных ситуаций, встречающихся в деятельности бортпроводников. Ключевым содержательным моментом анкеты был вопрос: «Вспомните и опишите конфликтные ситуации, вызвавшие затруднения в Вашей работе с пассажирами». По результатам опроса с помощью контент-анализа был составлен перечень из 26 типичных конфликтогенных ситуаций: пассажиры предъявляют претензии по поводу индивидуального освещения; неприятных соседей (дети, шумная компания, пассажиры с животными...); из-за отсутствия выбора

питания, заказанного питания, качества питания и т.п.

Далее на основе разработанного перечня ситуаций для выявления сформированности когнитивного компонента конфликтной компетентности бортпроводников компании было проведено анкетирование 100 бортпроводников – составивших выборку основного исследования. Характеристика основной выборки исследования по возрасту и полу представлена в Таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика выборки бортпроводников по стажу работы и гендеру (n=100)

Параметры	Процентная доля
Стаж работы	
До 5 лет	50%
5 лет и выше	50%
Пол	
М	37%
Ж	63%

В структуру анкеты были включены вопросы, направленные на выявление наличия в опыте профессиональной деятельности бортпроводников конфликтных ситуаций (из сформированного списка типичных ситуаций) и самооценки успешности их разрешения:

1. Укажите, были ли в Вашем опыте подобные ситуации (предлагался список из 26 наиболее часто встречающихся типичных ситуаций с вариантами ответов на каждую ситуацию: 1) Да, часто; 2) Иногда; 3) Никогда.

2. Если «Да», то можете ли Вы утверждать, что успешно разрешили ситуацию? с вариантами ответов: 1) Да, в полной мере; 2) Затрудняюсь ответить; 3) Нет.

На втором этапе для оценки мотивационного и регулятивного компонентов конфликтной компетентности бортпроводников были использованы психодиагностические методики.

На третьем этапе проводился анализ, сопоставление, обобщение результатов и разработка с учетом результатов исследования проекта повышения уровня конфликтной компетентности бортпроводников.

Результаты исследования

– Оценка когнитивного компонента конфликтной компетентности.

Включенный в структуру когнитивного компонента компонент K_1 (знания профессиональных нормативно-правовых

актов, требований и предписаний, необходимых для обеспечения безопасности полетов и пассажиров) – не оценивался в виду того, что данное требование является обязательным для получения допуска к полетам, соответственно по данному компоненту все бортпроводники характеризуются высокими значениями

сформированности. Основное внимание в нашем исследовании было направлено на оценку компонента K_3 (*знание типичных конфликтных ситуаций, которые могут происходить на борту самолета, и адекватных способов их разрешения*).

Таблица 2 – Усредненные самооценки частоты встречаемости и успешности разрешения конфликтных ситуаций бортпроводниками с разным стажем работы

Стаж работы до 5 лет						Стаж работы 5 лет и выше					
Были ли в опыте подобные ситуации			Если да, то успешно ли их разрешили?			Были ли в опыте подобные ситуации			Если да, то успешно ли их разрешили?		
Да	Иногда	Нет	Да	Затрудн. ответить	Нет	Да	Иногда	Нет	Да	Затрудн. ответить	Нет
66%	30%	4%	34%	44%	22%	36%	54%	0%	64%	32%	4,00%

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что группа бортпроводников со стажем работы до 5 лет оценила указанные в анкете ситуации как «часто встречающиеся» – в среднем почти в два чаще, чем бортпроводники с опытом работы от 5 лет и выше.

Вместе с тем самооценки «успешности разрешения конфликтных ситуаций» у специалистов со стажем от 5 лет и более выше, чем у бортпроводников со стажем до 5 лет работы, что, на наш взгляд, является подтверждением у бортпроводников со стажем более 5 лет – «солидного» профессионального опыта работы с конфликтными ситуациями, позволяющего обесценивать некоторые ситуации и относиться к ним как рядовым событиям профессиональной деятельности, поскольку с опытом происходит снижение эмоционального отношения к подобным ситуациям (их бывает много за время профессиональной деятельности), вырабатываются эффективные модели поведения в них, что дает уверенность в правильности и успешности принимаемых

решений (на уровне автоматизированного навыка).

– Оценка мотивационного компонента конфликтной компетентности была проведена с помощью методики мотивации успеха Т. Элерса. Результаты представлены в таблице 3. Оценивая полученные результаты методики, обращаем внимание на то, что среди бортпроводников преобладают сотрудники с высоким уровнем мотивации достижения успеха (57%), средний уровень выявлен у 39%, низкий – у 4%. Причем, у сотрудников со стажем работы до 5 лет мотивация достижения успеха проявляется более высокими значениями (68%) по сравнению с группой проводников со стажем от 5 лет и выше, где доля высоких оценок составляет 46%. Обращает внимание факт, что более мотивированы женщины-бортпроводники, имеющие стаж работы до 5 лет. Среди них – бортпроводников с высоким уровнем выраженности мотивации успеха – 70,4%. В группе бортпроводников-мужчин со стажем работы до 5 лет высокий уровень мотивации достижения успеха выявлен у 65,2% респондентов.

Таблица 3 – Процентное распределение по уровням выраженности мотивации успеха на выборке бортпроводников в зависимости от стажа и пола

Уровень	Вся выборка	Стаж работы менее 5 лет	Стаж более 5 лет	Женщины, стаж работы менее 5	Женщины, стаж 5 лет и более	Мужчины стаж менее 5 лет	Мужчины, стаж работы 5 лет и более
Низкий	4,0%	0,0%	8,0%	0,0%	5,6%	0,0%	14,3%
Средний	39,0%	32,0%	46,0%	29,6%	55,6%	34,8%	21,4%
Высокий	57,0%	68,0%	46,0%	70,4%	38,9%	65,2%	64,3%

С помощью критерия Манна Уитни было установлено, различия в выраженности мотивационного компонента у бортпроводников со стажем работы до 5 лет и от 5 лет и более являются статистически значимыми. Следовательно, в работе с бортпроводниками по развитию конфликтной компетентности необходимо обратить внимание на повышение мотивационного компонента тех, кто имеет более продолжительный стаж работы.

– Оценка регулятивного компонента конфликтной компетентности бортпроводников. Для оценки сформированность регулятивного компонента были использованы результаты методик НПУ «Прогноз», шкал «эмоциональная стабильность», «экстраверсия», «открытость опыту» методики «Большая пятерка» и методики изучения ассертивного поведения.

Результаты, полученные с помощью методики «Прогноз» представлены в Таблице 4.

Результаты оценки уровня нервно-психической устойчивости бортпроводников по данным методики «Прогноз» дают основание констатировать, что в целом 68 % всех бортпроводников имеют высокий уровень НПУ, 30% – средний уровень. Обращает внимание факт снижения НПУ по мере продолжительности работы в профессии: среди специалистов со стажем «до 5 лет» – 78 % характеризуются высоким уровнем, среди тех, чей стаж «от 5 и выше» – 58 %.

Как уже было сказано, для оценки поведенческого компонента конфликтной компетентности использовались результаты методики «Большая пятерка». Полученные с помощью методики «Большая пятёрка» результаты представлены в Таблице 5.

Таблица 4 – Процентное распределение по уровням выраженности НПУ (нервно-психической неустойчивости) в зависимости от стажа работы и пола

Уровень	Вся выборка	Стаж работы менее 5 лет	Стаж 5 лет и более	Женщины, стаж менее 5	Женщины, стаж 5 лет и более	Мужчины, стаж менее 5 лет	Мужчины, стаж 5 лет и более
<i>Низкий</i>	2,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	5,6%	0,0%
<i>Средний</i>	30,0%	22,0%	38,0%	11,1%	34,8%	38,9%	35,7%
<i>Высокий</i>	68,0%	78,0%	58,0%	88,9%	65,2%	55,6%	64,3%

Таблица 5 – Описательная статистика по результатам методики «Большая пятерка»

Шкала	Экстраверсия	Готовность к согласию	Добросовестность	Открытость к опыту	Эмоцион. стабильность
<i>Сред.знач.</i>	33,05	35,44	37,26	34,01	33,95
<i>Минимум</i>	15	15	5	20	15
<i>Максимум</i>	50	48	49	47	48
<i>Ст. Отклон.</i>	7,6	6,3	8,2	5,3	5,8
<i>Низ. уровень</i>	29,0%	17,0%	10,0%	37,0%	1,0%
<i>Средн. уровень</i>	63,0%	77,0%	58,0%	61,0%	55,0%
<i>Выс. уровень</i>	8,0%	6,0%	32,0%	2,0%	44,0%

Таблица 5 включила результаты по всем пяти шкалам методики «Большая пятерка» – экстраверсия, готовность к согласию, добросовестность, открытость к опыту, эмоциональная стабильность, а также данные описательной статистики, в т.ч. средние значения, значения стандартных отклонений, минимальные и максимальные значения, а также распределения по уровням: низкий, средний и высокий. Представленные

результаты показывают, что по шкале «эмоциональная стабильность» методики «Большая пятёрка» на всей выборке бортпроводников преобладают высокие (44 %) и средние (55 %) значения.

Распределение показателей по уровням эмоциональной стабильности в группах бортпроводников в зависимости от стажа отражено в Таблице 6.

Таблица 6 – Результаты, полученные с помощью шкалы «эмоциональная стабильность» методики «Большая пятерка» (с учетом стажа и пола)

Уровень	Вся выборка	Стаж работы менее 5 лет	Стаж более 5 лет	Женщины, стаж менее 5	Женщины, стаж 5 лет и более	Мужчины, стаж менее 5 лет	Мужчины, стаж 5 лет и более
<i>Низкий</i>	1,0%	0,0%	2,0%	0,0%	2,8%	0,0%	28,6%
<i>Средний</i>	55,0%	46,0%	64,0%	7,4%	66,6%	47,8%	28,6%
<i>Высокий</i>	44,0%	54,0%	34,0%	92,6%	30,6%	52,2%	42,9%

Как следует из Таблицы 6, 54 % бортпроводников со стажем до 5 лет характеризуются высоким уровнем эмоциональной стабильности. С увеличением стажа работы (от 5 лет и выше) заметно снижение процентной доли проводников, имеющих высокий уровень эмоциональной стабильности – до 34 %. Характерно, что на выборке женщин-бортпроводников доля имеющих высокий уровень эмоциональной стабильности среди тех, у кого стаж работы в компании менее 5 лет – составляет почти 93 %, в то время как среди работающих 5 и более лет доля сотрудников с высоким

уровнем стабильности – выявлена у 30,6 %. Выборка мужчин, имеющих стаж работы от 5 лет и более характеризуется увеличением доли бортпроводников с низким уровнем эмоциональной устойчивости до 28,6 % и сокращением доли специалистов с высоким уровнем признака – до 42,9 %, по сравнению с процентной долей работающих менее 5 лет – 52,2 %.

Распределение результатов, полученных по шкале «экстраверсия» методики «Большая пятерка» на выборке бортпроводников в зависимости от стажа работы и пола, размещено в Таблице 7.

Таблица 7 – Процентное распределение по уровням выраженности экстраверсии на выборке бортпроводников в зависимости от стажа и пола

Уровень	Вся выборка	Стаж работы менее 5 лет	Стаж более 5 лет	Женщины, стаж менее 5	Женщины, стаж 5 лет и более	Мужчины, стаж менее 5 лет	Мужчины, стаж 5 лет и более
<i>Низкий</i>	29,0%	28,0%	30,0%	37,0%	33,3%	17,4%	21,4%
<i>Средний</i>	63,0%	66,0%	60,0%	59,3%	58,3%	73,9%	64,3%
<i>Высокий</i>	8,0%	6,0%	10,0%	3,7%	8,3%	8,7%	14,3%

Как следует из таблицы 7, выраженность экстраверсии как личностной характеристики, проявляющейся активностью, общительностью, энергичностью характеризуется преобладанием у 63 % бортпроводников – на среднем уровне, у 8 % выборки – на высоком и у 29 % на низком уровне экстраверсии. При сравнении женской и мужской выборки бортпроводников заметна большая в выраженность процентных долей проводников с низким уровнем экстраверсии на выборке женщин. Среди бортпроводников-мужчин со стажем работы от 5 и более лет процентная доля тех, у кого низкий уровень экстраверсии, больше, чем в группе со стажем менее 5 лет работы. Подобная тенденция усматривается при сравнении групп с высокими значениями экстраверсии – увеличивается в группах с большим стажем работы.

При анализе результатов было установлено, что диапазон средних значений на выборке бортпроводников смещен влево –

в сторону более низких значений. По данному факту у нас имеется следующее объяснение. Задача бортпроводников заключается не столько в непосредственном общении с пассажирами, сколько в *сопровождении* полета, в обеспечении нормативных требований по обслуживанию пассажиров авиакомпании: для них важно корректно, компетентно, бесконфликтно и качественно обслужить пассажиров с момента их проникновения на борт самолета на протяжении всего полета до момента выхода из самолета по факту приземления в пункте прибытия. По ходу обслуживания в большинстве случаев высокий уровень экстраверсии не востребован, поскольку он может провоцировать лишнее напряжение пассажиров.

Для оценки сформированности поведенческого компонента учитывались результаты методики изучения асертивного поведения. Результаты по данной методике

представлены в Таблице 8. Анализируя результаты, полученные с помощью данной методики, при оценке регулятивного компонента, мы исходили из того, что в ситуации конфликта асертивность помогает сохранить нейтралитет, удержаться от агрессии и пассивности, поэтому для конфликтной

компетентности важным условием является проявление асертивности на среднем уровне, который и характеризуется уверенно-спокойным обсуждением проблемной ситуации и взаимодействием в ней с партнером без агрессии и бездействия.

Таблица 8 – Распределение по уровням выраженности асертивности на выборке бортпроводников в зависимости от стажа работы и пола

Уровень	Вся выборка	Стаж работы менее 5 лет. Вся выборка	Стаж более 5 лет. Вся выборка	Женщины, стаж менее 5	Женщины, стаж 5 лет и более	Мужчины, стаж менее 5 лет	Мужчины, стаж 5 лет и более
<i>Низкий</i>	10,0%	6,0%	14,0%	11,1%	0,0%	16,7%	7,1%
<i>Средний</i>	74,0%	78,0%	70,0%	77,8%	78,3%	69,4%	71,4%
<i>Высокий</i>	16,0%	16,0%	16,0%	11,1%	21,7%	13,9%	21,4%

Полученные в исследовании результаты показывают преобладание среднего (оптимального) уровня сформированности асертивного поведения у бортпроводников – 74 % на всей выборке в целом. На выборке бортпроводников со стажем работы до 5 лет – оптимальный уровень асертивного поведения выявлен у 78 % специалистов. У бортпроводников со стажем работы более 5 лет – средний (оптимальный уровень) выявлен у 70 %. В то же время для 16 % бортпроводников, участвовавших в исследовании, имеющих высокий уровень проявления асертивности, существует риск

возникновения конфликтных ситуаций в процессе работы с пассажирами.

Графическая презентация средних значений результатов, полученных с помощью использованных психодиагностических методик в группах бортпроводников со стажем до 5 лет (группа 1) и со стажем от 5 лет и более (группа 2) отражена на рисунке 1.

С помощью критерия Манна Уитни были проанализированы полученные значения по психодиагностическим параметрам исследования. В таблице 7 представлены результаты сравнения групп 1 и 2, где группа 1 – бортпроводники со стажем менее 5 лет, и 2 – группа – со стажем от 5 лет и более.

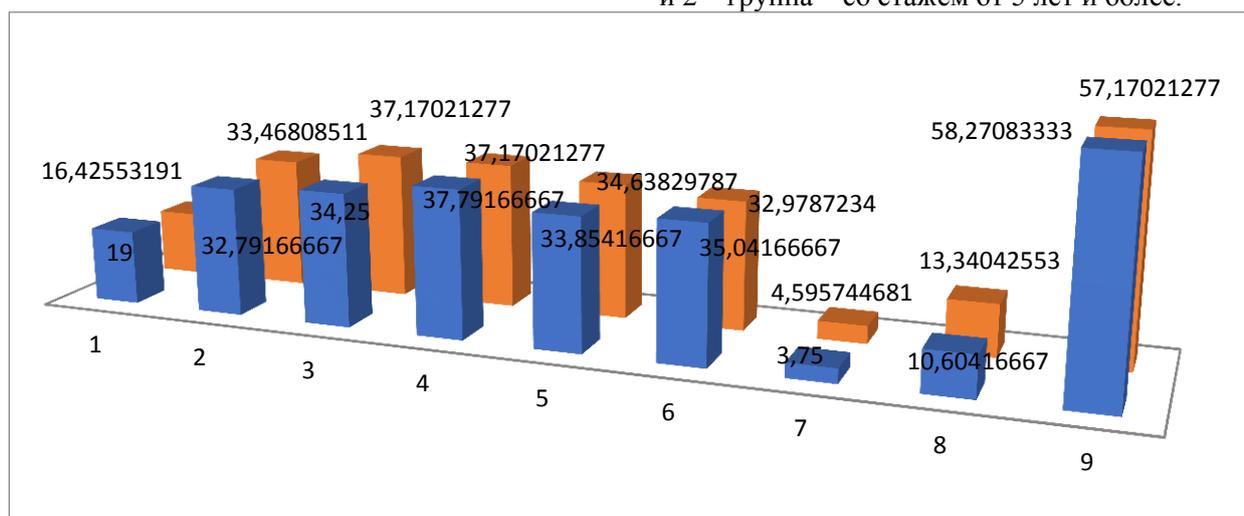


Рисунок 1 – Графическая презентация различий средних значений по результатам психодиагностических методик, использованных в исследовании

Обозначения: 1 ряд столбцов диаграммы – методика Т. Элерса, 2 ряд – методика «Большая пятерка»;
 1 – мотивация достижения успеха, 2 – экстраверсия, 3 – готовность к сотрудничеству,
 4 – добросовестность, 5 – открытость к опыту, 6 – эмоциональная стабильность, 7 – искренность,
 8 – тест «Прогноз» – НПУ, 9 – асертивность

Таблица 9 – Результаты статистического анализа психодиагностических данных с помощью критерия Манна Уитни

Статистика критерия

	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Мотивация успеха	679,500	1807,500	-3,350	,001
Экст	1076,000	2252,000	-,387	,698
ГКС	837,500	2013,500	-2,165	,030
добросовестность	1016,500	2144,500	-,831	,406
открыт к опыту	1055,500	2231,500	-,541	,589
эмоц стаб	850,500	1978,500	-2,071	,038
Искр	937,000	2113,000	-1,444	,149
НПУ	838,000	2014,000	-2,164	,030
Ассертивность	1052,000	2180,000	-,566	,571

а. Группирующая переменная: 1-1-5лет, 2-больше5

Между группой 1 (бортпроводники со стажем работы до 5 лет) и 2 группой (бортпроводники со стажем работы 5 лет и более) получены статистически значимые отличия по следующим переменным:

– «Мотивация достижения успеха» (переменная 1) (шкала методики Т. Элерса) ($p \leq 0.001$);

– «Готовность к согласию» (ГКС - переменная 3) (шкала методики «Большая пятёрка») ($p \leq 0.05$);

– «Эмоциональная стабильность» (переменная 6) шкала методики «Большая пятёрка») ($p \leq 0.05$);

– «Нервно-психическая устойчивость» ($p \leq 0.05$) (методика «Прогноз»).

С помощью коэффициента корреляции Пирсона были проанализированы статистически значимые связи параметров, рассматриваемых как компоненты конфликтной компетентности на выборке участвовавших в исследовании бортпроводников (Таблица 9). Отрицательная статистически значимая связь между показателями стажа работы и мотивации к успеху подтверждает выявленную в исследовании тенденцию снижения мотивации достижения по мере увеличения стажа работы.

Таблица 9 – Статистически значимые корреляционные связи между психодиагностическими данными

№	Корреляционные связи между параметрами	Значение коэффициента корреляции и уровень значимости
1	Мотивация достижения успеха и стаж работы	$r = -0,37$, при $\alpha = 0,01$
2	Мотивация достижения успеха и добросовестность	$r = 0,343$, при $\alpha = 0,05$
3	Экстраверсия и открытость к опыту	$r = 0,805$, при $\alpha = 0,01$
4	Экстраверсия и готовность к согласию	$r = 0,452$, при $\alpha = 0,01$
5	Экстраверсия и асертивность	$r = 0,367$, при $\alpha = 0,05$
6	Эмоциональная стабильность и добросовестность	$r = 0,685$, при $\alpha = 0,01$
7	Эмоциональная стабильность и НПУ	$r = -0,586$, при $\alpha = 0,01$
8	Открытость к опыту и асертивность	$r = 0,292$, при $\alpha = 0,01$
9	НПУ и открытость опыту	$r = 0,302$; $\alpha = 0,05$

Установленная статистически значимая связь показателей шкал «нервно-психической устойчивости» (методика «Прогноз») и «эмоциональной стабильности» (методика «Большая пятёрка») ($r = -0,586$ при $\alpha = 0,01$) подтверждает близость феноменов НПУ и эмоциональной устойчивости, диагностируемых с помощью двух методик.

Отрицательное значение коэффициента корреляции обусловлено противоположной направленностью шкал в этих методиках.

Полученные в ходе анализа данные о выраженной корреляционной связи между параметрами «экстраверсия» и «открытость опыту» ($r = 0,805$, при $\alpha = 0,01$) подтверждают факт, что люди, ориентированные на внешний

мир, являются более открытыми к тому опыту, который этот мир им открывает. Неслучайно, согласно результатам исследования, на выборке бортпроводников, бортпроводники с высоким и средним уровнем экстраверсии составляет свыше 70 % от выборки.

Сводные результаты оценки сформированности конфликтной компетентности, представленные в Таблице 10, дают основание для формулирования выводов

о различиях в покомпонентной уровневой сформированности конфликтной компетентности бортпроводников с учетом их опыта работы. Зафиксированные различия в уровнях на выборках с учетом стажа их работы являются основанием для разработки программы развития сформированности конфликтной компетентности бортпроводников.

Таблица 10 – Сводные результаты по сформированности компонентов конфликтной компетентности

• Когнитивный компонент конфликтной компетентности (К₃)		
уровень	Стаж до 5 лет	Стаж от 5 лет и выше
<i>Низкий уровень</i>	22%	4,0 %
<i>Средний уровень</i>	44%	32%
<i>Высокий уровень</i>	34%	64%
• Мотивационно-ценностный компонент (М₁)		
<i>Низкий уровень</i>	0,0%	8,0%
<i>Средний уровень</i>	32,0%	46,0%
<i>Высокий уровень</i>	68,0%	46,0%
• Регулятивный компонент:		
<i>Нервно-психическая устойчивость (P₁)</i>		
<i>Низкий</i>	0,0%	4,0%
<i>Средний</i>	22,0%	38,0%
<i>Высокий</i>	78,0%	58,0%
<i>Эмоциональная стабильность (P₁)</i>		
<i>Низкий</i>	0,0%	2,0%
<i>Средний</i>	46,0%	64,0%
<i>Высокий</i>	54,0%	34,0%
<i>Экстраверсия (P₃)</i>		
<i>Низкий</i>	28,0%	30,0%
<i>Средний</i>	66,0%	60,0%
<i>Высокий</i>	6,0%	10,0%
<i>Ассертивность (P₂)</i>		
<i>Низкий</i>	6,0%	14,0%
<i>Средний</i>	78,0%	70,0%
<i>Высокий</i>	16,0%	16,0%

Обсуждение результатов.

Результаты оценок частоты встречаемости конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности и самооценок успешности их разрешения бортпроводниками (в значительной мере совпадающие с экспертными оценками руководителей службы управления персоналом), свидетельствуют о том, что когнитивный компонент (К₃) конфликтной компетентности у проводников со стажем работы от 5 лет и выше характеризуется более высоким уровнем сформированности, что

определяется наличием у них выверенных в профессиональном опыте представлений о поведении в конфликтных ситуациях на борту воздушного судна. В то же время бортпроводники со стажем до 5 лет нуждаются в дополнительном обучении, направленном на расширение знаниевой компоненты конфликтной компетентности, а также развитие рефлексии.

Проведенное исследование показало, что у сотрудников со стажем работы до 5 лет мотивационный компонент конфликтной компетентности проявляется более высокими

значениями (установленные различия статистически значимы (Таблица 8), следовательно, в работе с бортпроводниками по развитию конфликтной компетентности необходимо обратить внимание на повышение мотивационного компонента тех, кто имеет более продолжительный стаж работы.

Установленная в исследовании тенденция снижения процентной выраженности составляющих высокого уровня регулятивного компонента конфликтной компетентности бортпроводников (НПУ, эмоциональной стабильности) по мере увеличения стажа работы может быть следствием перегрузок, усталости и эмоционального выгорания в профессии. Следовательно, при разработке программы повышения конфликтной компетентности бортпроводников необходимо уделить внимание вопросам профилактики данного явления.

Выявленные тенденции обусловили целесообразность разработки проекта, направленного на повышение уровня сформированности компонентов конфликтной компетентности бортпроводников и профилактику снижения нервно-психической устойчивости и мотивации.

Разработанный нами проект включил комплекс мер, направленных на достижение поставленной цели, в частности:

- обучающую 2-х дневную интенсивную программу в форме социально-психологического тренинга;
- пролонгированную самостоятельную работу бортпроводников по анализу конфликтных ситуаций, групповому обсуждению и подготовке презентации к тематическому корпоративному семинару-конференции, способствующих развитию профессиональной рефлексии, входящей в структуру когнитивного компонента конфликтной компетентности;
- создание в корпоративной сети тематической страницы «Повышение конфликтной компетенции» и размещение в ней аналитических материалов из практики работы бортпроводников компании, включая презентации, выполненные микрогруппами бортпроводников;
- внедрение в практику использования бортпроводниками по окончании работы сеансов аудио/визуальной релаксации, записанных на мобильные устройства с целью снятия усталости и психоэмоционального напряжения, накопившегося в течение рабочего времени.

Предложенная нами обучающая программа ориентирована на отработку следующих аспектов: Основы конфликтологии; ассертивное поведение; саморегуляция эмоциональных состояний и рефлексия как базовые механизмы управления поведением в конфликтогенных и конфликтных ситуациях; анализ конфликтных (и потенциально конфликтных) ситуаций во взаимодействии с пассажирами на борту воздушного судна и разработка оптимальных моделей их разрешения с учетом корпоративных стандартов. Программа включает рефлексии итогов тренинга и пролонгированный этап – подготовку и защиту отчета с самоанализом ситуаций разрешения конфликтов с пассажирами.

Заключение

Проведенное исследование сформированности конфликтной компетентности бортпроводников, выявило необходимость:

- расширения конфликтологических знаниевых компонентов, позволяющих минимизировать риски возникновения конфликтных ситуаций в работе бортпроводников со стажем работы менее пяти лет, особенно для тех, кто начинает работу, и способствующих успешному разрешению конфликтных ситуаций в случае их возникновения;
- отработки оптимальных вариативных моделей поведения в типичных конфликтных ситуациях, которые могут происходить в работе бортпроводника воздушного судна с пассажирами, отработку адекватных способов их разрешения с учетом корпоративных стандартов, а также творческого подхода;
- совершенствования профессиональной рефлексии и саморегуляции – метакогнитивных процессов, направленных на регуляцию и самоорганизацию психических процессов, управляющих поведением в конфликтной ситуации с учетом подхода, представленного в исследовании [7];
- формирования в компании отношения к конфликтной компетентности бортпроводников как важнейшей составляющей их профессионализма, условию реализации клиенто-ориентированной политики и высоких стандартов обслуживания клиентов. Все названное стало основанием для разработки проекта, призванного решить выявленные проблемы, повысить уровень сформированности когнитивного компонента конфликтной компетентности начинающих

бортпроводников, уменьшить риск понижения бортпроводников со стажем работы более 5
мотивации достижения успеха лети, что определило практическую значимость
и эмоциональной стабильности выполненного исследования.

Список литературы:

1. Зазыкин, В.Г. Акмеология / В.Г. Зазыкин, Е.А. Смирнов. – Иваново, 2014. – 324 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект, 2005. – С. 92.
3. Краснощеченко, И.П. Особенности образовательного пространства вуза как интегративного фактора субъектно-профессионального становления будущих психологов / И.П. Краснощеченко // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2010. – № 6. – С. 40-48.
4. Краснощеченко, И.П. Практикум по управлению персоналом / И.П. Краснощеченко, Л.В. Краснощеченко. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. – 164 с.
5. Holand, I.L. The psychology of Vocation Choice. Waltham. Mass. – 1966.
6. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591 с. – С. 220.
7. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. – Ярославль: ЯрГУ. – 2012. – 428 с.
8. Кашапов, М.М. Психология конфликтной компетентности: Учебное пособие / М.М. Кашапов, М.В. Башкин. – Ярославль, 2010. – 128 с.
9. Вороцкая, И.Ю. Профессиональная идентичность бортпроводников: структура и особенности: Автореф. дисс. ... канд. наук / И.Ю. Вороцкая. – М., 2005. – 27 с.
10. Гринько, З.И. Формирование профессиональной компетентности бортпроводников: Автореф. дисс. ... канд. наук / З.И. Гринько. – Калининград, 2008. – 24 с.
11. Филиппева, Т.В. Психологическое содержания труда бортпроводника воздушного судна гражданской авиации: Автореф. дисс. ... канд. психол.н. / Т.В. Филиппева. – М., 2006. – 32 с.
12. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. – С. 626.
13. Хромов, А.Б. Пятифакторный опросник личности. Учебно-методическое пособие / А.Б. Хромов. – Курган: КГУ, 2000.
14. Практикум по психологии состояний: учебн. пособ. / под ред. проф. А.О. Прохорова. – СПб: Речь, 2004. – 480 с.
15. Тест на асертивность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/tests/3/test11.html> (дата обращения: 15.12.2017).
16. Krasnoshchechenko, I.P. Formation of the professionalism of the personality of the future teacher in the process of preparation in graduate school / I.P. Krasnoshchechenko, R.K. Serezhnikova, V.I. Kolesov // Astra Salvensis. – 2018. – Т. 6. – P. 107-114.

A.V. Sinyakina, I.P. Krasnoshchechenko, R.K. Serezhnikova
CONFLICT COMPETENCE OF AIRLINE FLIGHT ATTENDANTS:
ESTIMATION OF FORMATION AND PROPOSALS
FOR DEVELOPMENT OF TRAINING PROGRAM

Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of airline's flight attendants' conflict competence. The relevance of the stated problem is determined by the possible conflict potential of this professional activity, as well as the negative consequences of conflicts occurring in the process of servicing passengers by the airline personnel and causing the serious damage to their reputation.

The model of the conflict competence of flight attendants developed by the authors on the basis of the theoretical analysis included cognitive, motivational and regulatory components. The conducted empirical study showed that the cognitive component of the conflict competence is higher among flight attendants with work experience of more than 5 years, whose professional experience has accumulated a wide range of ideas about possible conflict situations and ways of their favorable resolution.

The prevalence of the percentage of flight attendants with a high level of the motivation to achieve success in a group of airline employees with work experience up to 5 years and, conversely, a decline in the proportion of high values and even the appearance of employees with a low level of achievement motivation in the group of employees with the work experience above 5 years has been found. A similar

trend was found in the evaluation of the regulatory component among flight attendants with experience less than 5 years: it is higher, while in the sample of flight attendants with experience of 5 years and above, the percentage of those who manifest a high level of the regulatory component of conflict competence decreases, that, according to experts, may be the result of psycho-emotional stress and overload in professional activities.

The identified trends stipulated the necessity of development of proposals for a program to increase the conflict competence of airline flight attendants, aimed at increasing the cognitive component of the conflict competence among flight attendants with experience of up to 5 years and to prevent a decline in the indicators of motivational and regulatory components of the conflict competence.

Key words: flight attendants of the airline; conflict competence; psychological stability; extraversion; assertive behavior.

Bibliography:

1. Zazykin, V.G. Acmeology / V.G. Zazykin, E.A. Smirnov. – Ivanovo, 2014. – 324 p.
2. Zeer, E.F. Psychology of professional destructions / E.F. Zeer, E.E. Cimanuk. – M.: Academic project, 2005. – P. 92.
3. Krasnoshchenko, I.P. Peculiarities of the educational space of the University as an integrative factor of subject-professional formation of future psychologists / I.P. Krasnoshchenko // Science and Education. Izvestiya Uro RAO. – 2010. – № 6. – P. 40-48.
4. Krasnoshchenko, I.P. Workshop on personnel management / I.P. Krasnoshchenko, L.V. Krasnoshchenko. – Kaluga: Tsiolkovsky Kaluga State University, 2012. – 164 p.
5. Holland, I.L. The psychology of Vocation Choice. Waltham. Mass. – 1966.
6. Antsupov, A.J. Conflict management: textbook for universities / A.J. Antsupov, A.I. Shipilov. – Moscow: UNITY-DANA, 2004. – 591 p. – P. 220.
7. Meta-cognitive foundations of conflict competence / edited by Professor M.M. Kashapov. – Yaroslavl: Yaroslavl State University. – 2012. – 428 p.
8. Kashapov, M.M. Psychology of conflict competence: a training manual / M.M. Kashapov, M.V. Bashkin. – Yaroslavl, 2010. – 128 p.
9. Vorotskaya, I.Y. Professional identity of flight attendants: structure and features: Abstract of Ph.D. thesis / I.Y. Vorotskaya. – M., 2005. – 27 c.
10. Grinko, Z.I. Formation of professional competence of flight attendants: Abstract of Ph.D. thesis / Z.I. Grinko. – Kaliningrad, 2008. – 24 p.
11. Filip'eva, T.V. Psychological content of the work of a flight attendant of an aircraft of civil aviation: Abstract of Ph.D. thesis / T.V. Filip'eva. – M., 2006. – 32 p.
12. Raigorodskii da Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Textbook. – Samara: Publishing house «BAHRAH-M», 2001. – P. 626.
13. Khromov A.B. Five-factor personality questionnaire. Educational and methodical manual / A.B. Khromov. – Kurgan: KSU, 2000.
14. Workshop on the psychology of States: textbook. benefit / under the editorship of Professor A.O. Prokhorov. – SPb.: Speech, 2004. – 480 s.
15. Assertivity test [Electronic resource]. – URL: <http://azps.ru/tests/3/test11.html> (date: 15.12.2017).
16. Krasnoshchenko, I.P. Formation of the professionalism of the personality of the future teacher in the process of preparation in graduate school / I.P. Krasnoshchenko, R.K. Serezhnikova, V.I. Kolesov // Astra Salvensis. – 2018. – T. 6. – P. 107-114.

УДК 159.9.072.43

Д.О. Малашенкова, О.С. Посыпанова
**МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЛОЯЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА
НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ПРЕДПРИЯТИИ**

Аннотация. Фирмы с иностранным капиталом и топ-менеджментом, создавшие свои заводы в России, столкнулись с непривычным для них отношением российских работников как к предприятиям, так и к собственному труду. Измерение лояльности российских работников на иностранном предприятии стало актуальной задачей, вклад в решение которой представлен в данном исследовании. В работе получили отражение результаты измерения уровня лояльности работников на фармацевтическом заводе, представляющем международный бренд, а также предложены методы повышения лояльности и снижения текучести кадров.

Ключевые слова: экономическая психология, психология управления, фармацевтическое предприятие, лояльность персонала, психодиагностика лояльности.

Актуальность исследования. Когда в Калужской области стали возводиться заводы, представляющие мировые брэнды, менеджеры-экспаты столкнулись с непривычным для них отношением российских работников к труду, руководству, дисциплине, рабочему пространству и фирме в целом. Неспособность сотрудников адаптироваться к принципам иностранного менеджмента на российской земле привела к текучести кадров. Одной из ведущих задач стало повышение уровня лояльности персонала.

Лояльность персонала (от англ. loyalty – верность, доверие) – преданность персонала компании, положительное отношение к ней, её продукции, условиям труда, брэнду, а также заинтересованность в её успехе и готовность добросовестно выполнять свои обязанности в настоящем и будущем.

Лояльный сотрудник стремительнее адаптируется к организационным переменам в любых социальных, экономических и политических условиях. Лояльность – основной фактор снижения текучести персонала.

Организация исследования Данное исследование было проведено по запросу иностранной фармакологической компании, один из заводов которой работает в г. Калуге. Целью эмпирического этапа исследования стало выявление уровней и особенностей лояльности персонала данной фирмы. Целью проектного этапа являлось предложение проекта повышения уровня лояльности.

В исследовании были применены следующие методики: анкета-опросник Джона Мейера и Натали Аллен «Шкала организационной лояльности», шкала лояльности Л. Терстоуна, тест «Возможность реализации мотивов» В.И. Доминьяка, а также

авторская анкета. В исследовании приняли участие 45 сотрудников завода.

Теоретический анализ

Автор первой фундаментальной русскоязычной монографии по проблеме лояльности персонала [6] К.В. Харский обосновал следующие обязательные атрибуты данного социально-психологического феномена:

- честность по отношению к объекту лояльности;
- разделение с объектом лояльности основных убеждений, ценностей;
- переживание за успех лояльности;
- открытая демонстрация лояльности, доброжелательное отношение;
- готовность предупредить опасность для объекта лояльности;
- готовность при необходимости идти на определённые жертвы в пользу объекта лояльности;
- чувство гордости за причастность к объекту лояльности (например, за принадлежность к числу сотрудников компании);
- стремление наилучшим образом выполнять роль, функции, миссию, возложенные на человека объектом лояльности.

К.В. Харским также предложены и определены уровни лояльности: нулевая, лояльность на уровне внешних атрибутов, лояльность на уровне поступков, лояльность на уровне убеждений. И самый высокий уровень лояльности – лояльность на уровне идентичности. Кроме того, уровневая шкала лояльности, согласно его подходу, включает два уровня нелояльности: скрытая (тайная) и открытая (демонстративная) [6].

Если проблема лояльности как в Европе, так и в Америке является краеугольным

камнем, и HR-менеджеры развивают огромное количество стимулирующих мероприятий, то в российской трудовой традиции «человек ходит на работу в первую очередь ради денег». В японских компаниях с их пожизненным наймом и системой протекже проблема лояльности развита как на идеологическом уровне, так и на уровне мероприятий (от совместных спортивных игр до вечерних совместных посещений баров) [1, 2, 3].

Безусловно, в психологическом смысле лояльность – это вид отношения, и в нем можно выделить три стандартных компонента отношений, описанных В.М. Мясищевым: эмоциональный, когнитивный и конативный (поведенческий) [2].

Существует несколько видов лояльности персонала по преобладающему компоненту [3]. Аффективная лояльность – это чувство приверженности компании, включающее позитивную оценку человеком своего пребывания в организации, намерение действовать ради достижения её целей и продолжать работать в ней и далее, хотя объективно он мог бы найти себе более привлекательную работу. Такая привязанность к новому образу жизни не возникает внезапно, а выстраивается постепенно, зачастую незаметно для самого человека.

Вынужденная лояльность – определяется необходимостью работать именно в этой компании, потому что трудно сменить работу, нет возможности повысить квалификацию или приобрести другую профессию и т.п. Этот вид

лояльности определяется внешними факторами и, как правило, заканчивается вместе с прекращением их действия. С появлением на рынке сильного конкурента преобладание в компании людей, в основном, с вынужденной лояльностью может привести к высокой текучести кадров.

Нормативная лояльность основывается на жизненных ценностях человека (например, на убежденности, что работник обязан быть лояльным к работодателю, что часто менять работу – нехорошо); она подкрепляется сформированными с детства поведенческими стереотипами.

Результаты исследования. Исследование проводилось на немецко-итальянском предприятии, представляющем известный мировой брэнд. Фармацевтический завод в Калуге построен в одном из крупных технопарков. На сегодняшний день это единственное предприятие данного концерна в России. Предприятие выпускает твердые лекарственные формы. Промышленное оборудование полностью соответствует современным технологическим стандартам, что позволяет гарантировать производство высококачественных препаратов.

Оценка лояльности (шкала Терстоуна)

Шкала Л. Терстоуна в адаптации и модификации Л.Г. Почебут и О.Е. Королевой (1999 г.) показала преобладание низкой лояльности персонала (как управленческого, так и рабочего звеньев) к организации (рис. 1).

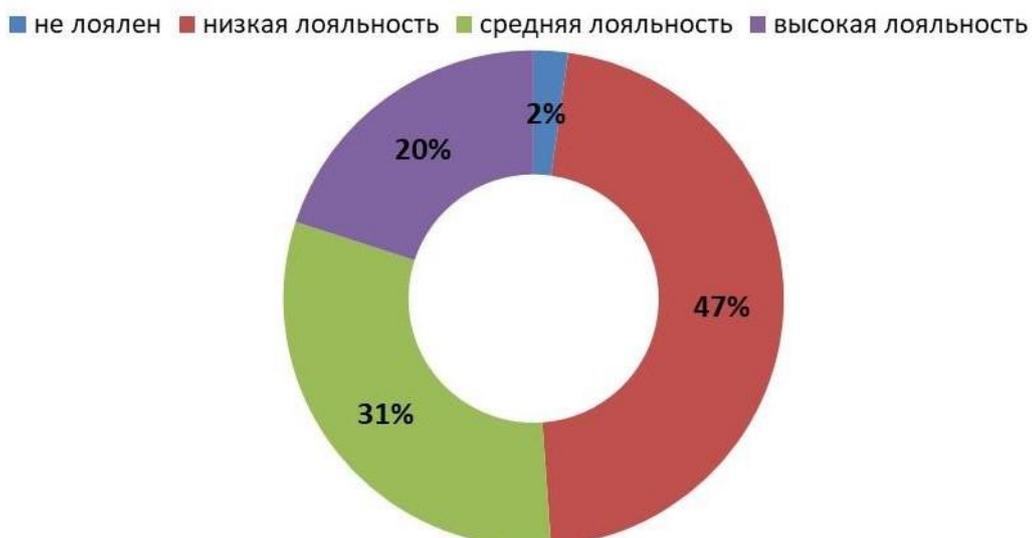


Рисунок 1 – Уровни лояльности сотрудников-калужан на фармацевтическом предприятии с иностранным капиталом

Обнаруженное преобладание низкой лояльности может быть связано с неудовлетворенностью оплаты труда, отношением с руководством, отсутствием возможных перспектив. Такие сотрудники могут навредить компании не качественно выполненной работой, не соблюдением правил GMP, что не приемлемо на фармацевтическом

предприятии по изготовлению лекарственных средств.

Результаты по анкете-опроснику «Шкала организационной лояльности» Дж. Мейер и Н. Аллен демонстрируют примерно равное количество персонала с аффективной, нормативной и текущей лояльностью (рис. 2).

■ аффективная приверженность ■ нормативная приверженность ■ текущая приверженность

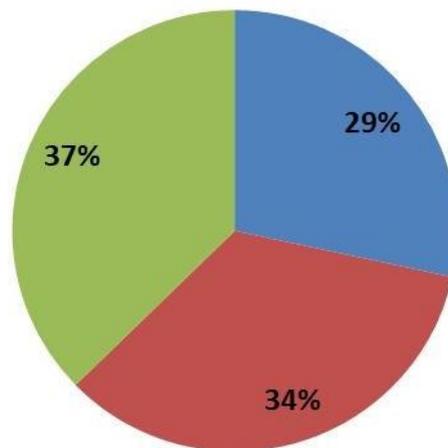


Рисунок 2 – Типы лояльности калужского персонала на фармацевтическом предприятии с иностранным капиталом

У сотрудников незначительно преобладает текущая приверженность (37 %). Это говорит нам о том, что сотрудник осознает цену ухода из компании, и он понимает, что эта цена может быть высока. Его не интересуют проблемы, возникающие в ходе работы, и он не нацелен на развитие своей компании. Он остается на своем рабочем месте только потому, что на данный момент так для него удобнее. Работа таких сотрудников не эффективна и может привести как к потере производительности, так и к проблеме с коммуникациями среди сотрудников и руководителей. На втором месте мы видим нормативную приверженность (34 %), что говорит нам об ощущении у сотрудника морально-этических обязательств перед своей организацией. Сотрудники, у которых преобладает данный вид приверженности, продолжают работать, т.к. они уверены, что поступают правильно и преданно. Они не покидают организацию, потому что не должны так поступать. Такие сотрудники боятся, что если они уволятся, то о них сложится неправильное впечатление от коллег,

руководства. Нормативная приверженность возникает, когда сотрудник чувствует, что он должен возместить то, что было вложено в его обучение (тренинги, повышение квалификации и т.д.). У оставшихся 29 % сотрудников наблюдается аффективная лояльность. Люди, обладающие данным типом приверженности, положительно эмоционально привязаны к своей организации. У них схожие идеи, взгляды на развитие компании. Они готовы жертвовать своими интересами на благо компании. Для формирования данной приверженности очень важен благоприятный психологический климат, корпоративная культура среди персонала, стиль руководства.

С помощью методики В.И. Доминьяка [3] диагностирована весьма неоднозначная возможность реализовать свои мотивы на предприятии (рис. 3). На профиле синим цветом показаны те мотивы, которые значимы для сотрудников независимо от места, где они работают, а красным обозначена возможность реализации различных мотивов на данном предприятии.

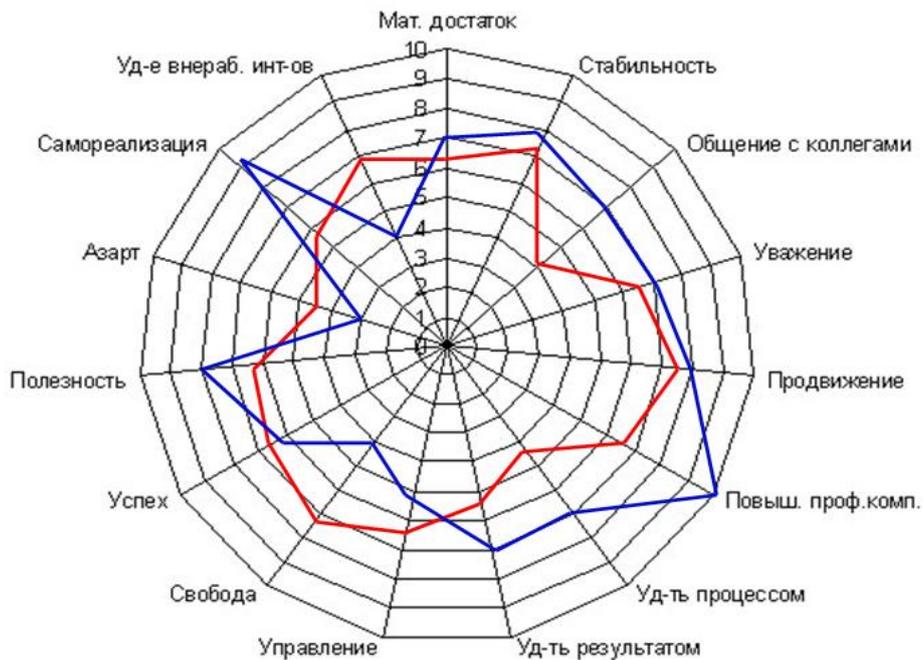


Рисунок 3 – Профиль возможностей реализации мотивов персонала (синий профиль – значимость мотивов, красный – возможность реализации мотивов на данном предприятии)

Сравнивая мотивы значимые для сотрудников в организации ЗАО «Берлин-Фарма» и мотивы в любой другой организации, стоит отметить, что такие мотивы как стабильность, уважение, продвижение, успех и материальный достаток находятся в одном диапазоне важности для сотрудника как в ЗАО «Берлин-Фарма» на данный момент, как и в любой другой организации. Данные критерии находятся на достаточно высокой оценке значимости способствования реализации мотивов (7 место из 10), показывая, что организация заботится об интересах своих сотрудников и развивает их. Сотрудники довольны заработной платой, стабильностью и уверенностью в завтрашнем дне, уважением среди конкурентов на рынке труда, тем, что имеется возможность продвижения по карьерной лестнице. И также немало важным фактор является поддержка среди сотрудников ощущения успеха от проделанной работы. В среднюю зону мотивационной реализации возможностей попали такие мотивы профессиональной деятельности как: удовлетворенность от достижения цели и результата деятельности, управление и руководство другими людьми, полезность обществу и азарт, ощущение соревнования. Данные мотивы находятся в разрыве пары шагов от ожидания сотрудников и их реализации на данном предприятии, то есть

компания уделяет этим мотивам внимания, но, возможно, недостаточно для их полной реализации. Однако в данном профиле сотрудников мы наблюдаем и абсолютно полностью не реализованные мотивы возможностей. Это такие мотивы как: общение с коллегами, повышение профессиональной компетентности, удовлетворение от процесса деятельности, ощущение свободы в принятии каких-то решений, возможность наиболее полной самореализации и удовлетворение вне рабочих интересов. Компании стоит обратить особое внимание на данные мотивы реализации возможностей, ведь от них напрямую зависит лояльность персонала. Даже удовлетворение вне рабочих интересов сотрудников путем покупки абонементов в фитнес-центр будет создавать у сотрудника ощущение заботы со стороны организации, что способствует повышению лояльности персонала.

Данные результаты соотносятся с результатами исследований лояльности персонала на других предприятиях [5], а также потребительской лояльности [4].

Обратная связь по одному из командообразующих мероприятий, проведенных на заводе, показала резкий скачок интереса к коллегам, работе и заводу в целом даже после однократного тренинга (рис. 4).

Считаете ли Вы, что подобные мероприятия нужно проводить как можно чаще?

45 ответов



Рисунок 4 – Обратная связь о командообразующем тренинге (один из вопросов анкеты в качестве примера)

Рекомендации по организации мероприятий, стимулирующих лояльность персонала на заводе. В рамках проекта по повышению уровня лояльности на данном заводе были предложены следующие группы мероприятий.

1. Мероприятия для укрепления коллектива: teambuilding, деловые игры, совместный поход в театр, выезд на природу, День Рождение завода, Новогодний корпоратив, новогодний утренник для детей, День здоровья, День семьи, совместный поход в боулинг или на каток. Необходим корпоративный стиль отмечания праздников на заводе, добавление конкурсов, связанных с заводом, с личностями отдельных сотрудников.

2. Спортивные мероприятия: проведение и участие во внешних и внутренних спортивных мероприятиях, которыми интересуются сотрудники завода: пинг-понг, баскетбол, волейбол, футбол, пейнтбол, а также закупка корпоративных абонементов на фитнес и в бассейн. Наибольший интерес сотрудников вызвала секция йоги на заводе.

3. Для формирования лояльности важно правило «дьявол кроется в мелочах». Оказалось, что установка **кофе-машины** в столовой завода, с бесплатным чай/кофе для всех сотрудников, весьма значима.

4. Проект по развитию современной коммуникации: «внутренний» чат, Instagram, LinkedIn, продвижение веб-сайта завода для поднятия престижа среди калужан.

5. Установка **внешней атрибутики:** обновление флажштоков с флагами, облагораживание внешней территории (скамейки, фонтан), установка турников, перекладин, стола для пинг-понга,

баскетбольного кольца, стены для сквоша, оборудованного место для курения

6. Установка **внутренней атрибутики:** картин в коридоре, информационной доски с логотипом компании.

7. Организация **выставок** для формирования лояльности не только сотрудников, но и членов их семей: выставка детских работ (новогодние поделки, рисунки к 23 февраля, 8 марта), создание общей картины из детских ладошек, конкурс «новогодняя игрушка», создание фотоальбома/фотостены (личные фотографии, корпоративные).

8. Организация **программ лояльности:** программа «спасибо» или «звезда», программа «лучший сотрудник в отделе/компании», программа «приведи друга», использование корпоративных кружек, статуэток, символов, создание «Стены гордости» отличившихся сотрудников.

9. Предоставление **выходных** дней в случае: заболевания – 3 дня, дня рождения, 1-го сентября.

10. Организация **досуга для детей** сотрудников: закупка путевок в оздоровительные лагеря, создание летней детской площадки. Данное мероприятие стимулирует лояльность женщин.

11. Возможность получения **годового бонуса** для всех сотрудников.

12. Организация **«Дней отдела»** в виде корпоративной конференции.

13. Организация **«Дней открытых дверей»** для потенциальных работников, студентов, членов семьи сотрудников.

Также был разработан 7-ми часовой **тренинг** для сотрудников, направленный на знакомство друг с другом (многие сотрудники не пересекаются во время рабочего

процесса и даже не знают имен своих коллег, с которыми проработали вместе ни один год) и развитие коммуникативных способностей, умение слушать другого человека и принимать во внимание его мнение.

Внедрение вышеперечисленных мероприятий будет направлено на повышение лояльности сотрудников, улучшение условий труда, создание более комфортной и благоприятной психологической обстановки. Применение работодателем данных мероприятий позволит сотрудникам почувствовать себя значимыми и ценными для компании, что в свою очередь повлияет на лояльное отношение и общую эффективность работы.

Заключение.

1. Эмпирическая гипотеза о пониженном уровне лояльности персонала на заводе подтвердилась. Большинство сотрудников имеют текущую приверженность. Многие из них находятся на рабочих местах, потому что привыкли к этому или пока не готовы поменять что-то.

2. Несмотря на то, что сотрудники довольны заработной платой, стабильностью и уверенностью в завтрашнем дне, у них остаются нереализованные мотивы возможностей, такие как общение с коллегами, удовлетворение от процесса деятельности и удовлетворение вне рабочих интересов.

3. Проведение тимбилдинга имело положительные результаты: сотрудники повысили свои коммуникативные компетенции; установились неформальные дружеские отношения со многими коллегами как своих, так и смежных подразделений; в коллективе сформировалось положительное отношение к выездным мероприятиям, произошло осознание значимости их посещения и участия в них.

Завершая изложение результатов исследования, мы считаем необходимым подчеркнуть, что все стимулирующие принципы и мероприятия воздействуют на лояльность работника только после того, как в достаточной мере реализована его финансовая мотивация.

Список литературы

1. Андриющенко, О.В. Лояльность в организациях: теоретико-методологический аспект: Автореф. дисс... канд. социол. наук / О.В. Андриющенко. – М., 2011.
2. Доминьяк, В.И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.И. Доминьяк. – СПб, 2006.
3. Магура, М.И. Приверженность работников своей организации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / М.И. Магура. – М., 1999. – 22 с.
4. Посыпанова, О.С. Я-концепция потребителя: сущность и структура / О.С. Посыпанова, О.С. Воробьева // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12-7. – С. 1576-1581.
5. Посыпанова, О.С. Экономическая психология: психологические аспекты поведения потребителей. Монография / О.С. Посыпанова. – М.: Директ-Медиа, 2013 – 296 с.
6. Харский, К.В. Благонадежность и лояльность персонала / К.В. Харский. – СПб.: «Питер», 2003. – 496 с.

D.O. Malashenkova, O.S. Posypanova
**METHODS OF PERSONNEL'S LOYALTY LEVEL INCREASE
AT PHARMACEUTICAL ENTERPRISE**

Abstract. Firms with foreign capital and top management, which created their factories in Russia, faced an unusual attitude of Russian workers to both enterprises and their own work. Measuring the loyalty of Russian employees at a foreign enterprise has become an urgent task, the contribution to the solution of which is presented in this study. The paper presents the results of measuring the level of employee loyalty at a pharmaceutical plant representing an international brand, as well as methods for loyalty increase and employee turnover reduction.

Key words: economic psychology; management psychology; pharmaceutical enterprise; personnel loyalty; psychodiagnostics of loyalty.

Bibliography:

1. Andryushchenko, O.V. Loyalty in organizations: a theoretical and methodological aspect: Abstract of Ph.D. thesis on sociol. Sciences / O.V. Andryushchenko. – M., 2011.
2. Dominyak, V.I. Organizational loyalty: a model for realizing an employee's expectations from his organization: Abstract of dissertation for the degree of candidate of psychological sciences / V.I. Dominyak. – SPb, 2006.
3. Magura, M.I. The commitment of employees of their organization: Abstract of Ph.D. thesis: 19.00.03 / M.I. Magura. – M., 1999. – 22 p.
4. Posyanova, O.S. Self-concept of the consumer: the essence and structure / O.S. Posyanova, O.S. Vorobyeva // Fundamental research. – 2014. – № 12-7. – Pp. 1576-1581.
5. Posyanova, O.S. Economic psychology: psychological aspects of consumer behavior. Monograph / O.S. Posyanova. – M.: Direct Media, 2013. – 296 p.
6. Kharsky, K. Century Reliability and loyalty of staff / K. Kharsky. – SPb.: Peter, 2003. – 496 p.

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ПАРТНЁРОВ

УДК 373

Весна С. Трифунович, Гордана Будимир Нинкович, Сладжана Анджелькович
УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И СЕТЬ ШКОЛ В МАЙДАНПЕКСКОМ МУНИЦИПАЛИТЕТЕ
– ПРИГРАНИЧНОМ ВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ

Аннотация: Приверженность стратегии устойчивого развития общества оказывает огромное влияние на формирование политики в области образования, которая влияет на развитие школьной системы, ее инфраструктуру и организацию. В этой статье представлены демографическая, образовательная и школьная инфраструктуры муниципалитета Майданпек, который расположен в восточной части республики Сербии. Учитывая первичность права на равное образование для всех учащихся без дискриминации и сегрегации в отношении доступности образования, цель исследования, представленного в этой статье, состоит в том, чтобы определить уровень развития сети школ в муниципалитете Майданпек и его значение с точки зрения устойчивого развития этой части Восточной Сербии. Исследовательские вопросы касаются определения демографического и образовательного статуса населения, анализа нормативных актов, определяющих стратегию развития сети школ, то есть территориального расположения первичных и общеобразовательных школ, анализа образовательной политики с точки зрения устойчивого развития приграничного региона.

Ключевые слова: устойчивое развитие; сеть школ; демографическая и образовательная структура; восточный пограничный регион; муниципалитет Майданпек.

Вступление

Новые глобальные и местные потребности, геополитические и социальные отношения, ориентация на компетенции для устойчивого развития, развитие информационных технологий, социальная мобильность, постоянные изменения на рынке труда и экологические изменения инициируют и запускают изменения во всех сегментах общества, но особенно в образовательной системе. В связи с этим знания признаются в качестве основного ресурса, поэтому повышение качества и улучшение эффективности образования являются общей стратегической целью для всей Европы. Создание общества, основанного на знаниях, и экономики, основанной на знаниях, становятся приоритетами Европейского Союза. В 2005 году Европейский совет поставил три приоритетные цели: решительная поддержка развития знаний и инноваций, создание лучших условий для инвестиций и труда, увеличение уровня сплоченности на работе и в обществе.

Для того чтобы образование соответствовало европейским стандартам, с новыми глобальными и местными условиями, которые обусловлены множеством факторов и влияют на все слои общества, реформа системы образования в Сербии и повышение качества и эффективности образования является

приоритетом для общества [Стратегия развития образования в Сербии 2020, 2012]. В связи с этим мы сталкиваемся с процессом реформирования системы образования, который основан на анализе состояния образования в Европе и Сербии [Baucal 2012; Вуячич и др., 2011; Ковач Церович и др., 2004; Стратегия развития образования в Сербии 2020, 2012; Закон об основах системы образования, 2009 г.]. «Инвестиции в образование означают инвестиции в «человеческий капитал», потому что такие инвестиции экономически эффективны и ведут к увеличению капитала» [Savičević 2000, акк. То: Милутинович, 2008: 39]. Согласно Drucker (2000), знания стали самым важным социальным ресурсом, а инвестиции в образование стали инвестициями, которые имеют далеко идущие последствия. Чтобы устойчивое развитие было успешным в Сербии, необходимо внедрить, адаптировать и применять принципы, известные в Европейском союзе (ЕС), то есть для повышения конкурентоспособности, опирающейся на знания, инновации и предпринимательство, как это определено в Лиссабонской стратегии ЕС. В этом смысле устойчивое развитие становится ориентиром и основой для изменений во многих слоях общества, что напрямую влияет на изменения в образовании. Направленность на повышение

качества образования, реорганизацию существующих программ путем приведения их в соответствие с концепцией устойчивого развития, непрерывного образования, расширения и подключения школьных сетей, целостного и комплексного развития школьных сетей – важные изменения, которые стоят перед обществом и образованием.

Изменение парадигмы – к устойчивому образованию

Очень сложный характер концепции устойчивости требует изменений во всех слоях общества, с особым акцентом на систему образования. «Возможности, которые обеспечивает устойчивое развитие для образования, отражены в: сосредоточении внимания на экологических проблемах, социальных проблемах и проблемах развития с учетом глобальных масштабов и будущего развития. Благодаря концепции устойчивого развития имеются возможности объединить различные инициативы, которые создают динамичное поле для творческих решений с участием всех социальных групп; образование для устойчивого развития – ориентация на образование» [Vrbanc et al., 2011: 18].

Состояние, которое возникает в процессе реализации концепции устойчивости, подразумевает изменения в системе образования в Сербии, начиная с политики, стратегий, целей в области образования и заканчивая конкретными решениями на всех уровнях образования. Поэтому впереди нас ждет долгий и неопределенный процесс перемен, который, среди прочего, включает: эффективные инвестиции в образование на всех уровнях, расширение сети школ и их связей, демократизацию образования; право на образование для всех; стандартизацию; повышение открытости в образовании путем создания национальной системы квалификаций, основанной на потребностях рынка труда, улучшение положения молодежи на рынке труда посредством комплексных действий, которые включают, среди прочего, руководство, консультирование и стажировку [Andjelkovic, 2018].

Изменения в обществе, которые стали более компактными и ясными в настоящее время, показывают, что переход к «обществу нового типа» также связан с некоторыми негативными процессами, такими как демография, а также процессами, которые представляют собой разрыв в развитии важных социальных систем, таких как образование. Сложность различных социальных изменений

и вытекающие из этого последствия приводят к необходимости рассматривать их с точки зрения устойчивого развития, особенно в приграничных и трансграничных регионах, которые более чувствительны к общему влиянию перемен из-за их периферийного или маргинального положения [Анжелкович-Стойлкович, Деведжич и Войкович, 2018].

Сеть школ в восточном приграничном регионе как предварительное условие устойчивости школьной системы

Некоторыми из критериев создания сети школ являются: потребности, выявленные в результате систематического мониторинга и прогнозов демографических тенденций, экономического и городского планирования в конкретном регионе; характеристики региона (горная местность/нагорье, пограничный регион, крайне неразвитый), равные права и доступность начального образования; коммуникации, рентабельность и рациональность в использовании персонала, ресурсов, пространства и оборудования. Как показывают экономические, социальные и культурные параметры, сербское общество развивалось неравномерно и неравноценно: централизованно развитые зоны были созданы в крупных городах, а также в многочисленных периферийных зонах, которые снабжают так называемые централизованные районы человеческими, финансовыми, культурными и другими ресурсами. Такое асимметричное развитие особенно ускорило с 2000 года, вместе с тем, развивается и общий кризис, который дополнительно подчеркивает различия в уровне развития различных регионов в Сербии. В существующих условиях система образования могла бы стать движущей силой более сбалансированного и симметричного развития общества посредством его общей организации, включая, прежде всего, сохранение и дальнейшее развитие школьной инфраструктуры.

Приграничные регионы в Сербии сталкиваются с многочисленными проблемами, в первую очередь экономическими, социальными и демографическими, которые, в первую очередь, вызваны асимметричным развитием общества и неравенством между «центральными» и «периферийными» регионами [Pileček and Jančák 2011, Lay 1998]; политика государства, которое уже давно существует на основе модели централизованного управления [Djordjevic 2002] с одним административным центром и множеством периферийных населенных

пунктов, привела к концентрации ресурсов (финансовых, культурных, человеческих) в ограниченном центральном районе, в то время как маргинальные регионы страны развиты слабо. Помимо прочего, эти проблемы в первую очередь влияют на экономику, что в дальнейшем сказывается на культурной и социальной жизни и демографических изменениях.

«Неблагоприятные демографические характеристики проявляются в долгосрочной депопуляции и иммиграция и прогрессирующем старении населения» [Анжелкович-Стойлкович, Деведжич и Войкович, 2018: 211]. Названные феномены напрямую влияют на систему образования: происходит сокращение числа школьников, сохранение высоких затрат на содержание существующей школьной инфраструктуры и т.д. Устойчивое развитие общества основывается на равенстве и целостности, поэтому общество в целом несет *ответственность* за будущие поколения и оно должно защищать их право на удовлетворение их собственных потребностей с точки зрения ведения цивилизованного образа жизни. Поэтому восточный пограничный район и Майданпек, который пространственно и функционально является частью восточной пограничной зоны вблизи Румынии, требует особого внимания со стороны субъектов политики развития, потому что именно в этом регионе усиливаются негативные демографические тенденции, а разрушения в экономике прогрессируют. Эти явления являются последствием нескольких десятилетий пренебрежения систематическим планированием развития маргинальных регионов в Республике Сербия – отсутствие надлежащей пространственной, демографической и экономической политики, включая политику в области образования, которая, если бы существовала, стимулировала бы их устойчивое развитие.

Методология

Проблема недостаточного развития сети школ в определенном регионе является показателем того, обеспечивает ли общество равный доступ к образованию для новых поколений. Концепция создания и поддержания оптимальной сети школ, которая соответствовала бы принципу то, что во всех поселениях должны быть начальные школы, «противоречит» нелиберальной стратегии развития, которая рассматривает отдельные школы как ненужные расходы и направлена

на уменьшение их количества из-за затрат на содержание.

Цель исследования, представленного в этой статье, состоит в том, чтобы определить состояние развития сети школ в Борском районе, расположенном в муниципалитете Майданпек, с целью его дальнейшего расширения и улучшения качества, конечной целью которого является устойчивое развитие региона и страны в целом. Следующие задачи исследования вытекают из поставленной цели: 1) Определить демографические характеристики населения в муниципалитете Майданпек; 2) Определить уровень образования населения в муниципалитете Майданпек; 3) Проанализировать нормативные акты, определяющие стратегию развития сети школ; 4) Определить план начальных и средних школ в муниципалитете; 5) Проанализировать образовательную политику с точки зрения устойчивого развития приграничного региона. Исследование проводилось с использованием описательных и аналитических методов.

Результаты

Демографические характеристики муниципалитета Майданпек

Майданпек – муниципалитет в Восточной Сербии в Борском районе. Местом муниципалитета является город Майданпек. Он граничит с муниципалитетами Бор, Неготин, Кладово, Голубац, Кучево и Жагубица. На севере река Дунай образует естественную границу с Румынией.

На основании артефактов, составляющих культурное и историческое наследие, территория муниципалитета Майданпек является настоящей «сокровищницей»: здесь находится археологический памятник Власак, где было обнаружено первое зашифрованное сообщение, вырезанное человеческой рукой; Лепенский Вир, место, где человек жил, работал и создавал свою культуру тысячи лет назад, и Рудна Глава, самая старая сохранившаяся шахта на планете Земля, которая сохранила перехода человека из каменного века в так называемый железный век. После Второй мировой войны вплоть до 1990-х годов у Майданпека были очень развитые горнодобывающие промышленные комплексы, которые считались гигантскими в международном масштабе, однако процесс деиндустриализации в Сербии после 2000 года присоединил этот муниципалитет к «сообществу» экономически разоренных регионов. Территория Муниципалитет Майданпек охватывает территорию

крупнейшего лесного и горнодобывающего комплекса Восточной Сербии и занимает площадь 932 км², что делает его одиннадцатой по величине в стране [Официальная презентация муниципалитета Майданпек, 2018].

В период между двумя переписями (2002 и 2011 годы) в Борском районе и муниципалитете Майданпек произошло массовое сокращение населения [Пенев и Маринкович, 2012]. В настоящее время в районе Бор проживает 123 848 человек – между двумя переписями численность населения сократилась на 22 703 человека.

В муниципалитете Майданпек в настоящее время проживает 18 179 человек – между двумя переписями население уменьшилось на 5 524 человека [Перепись населения, домашних хозяйств и жилищ в Республике Сербия, 2011]. Муниципалитет Майданпек включает в себя два города – Майданпек и Дони-Милановац – и 12 деревень: Больетин, Влаоле, Голубинье, Дебели-Луг, Ясиково, Клокочевац, Лесково, Мироч, Мосна, Рудна-Глава, Топольница и Црнайка, – небольшие поселения проживающих в них местных жителей. (Таблица 1).

Таблица 1. Население населенных пунктов в муниципалитете Майданпек - 2002 и 2011 годы

Населенный пункт	Население 2002	Население в 2011
Больетин	672	512
Влаоле	767	604
Дебели-Луг	458	405
Дони-Милановац	3132	2410
Голубинье	1079	736
Ясиково	717	582
Клокочевац	711	595
Лесково	431	348
Майданпек	10 071	7699
Мироч	406	319
Мосна	787	720
Рудна-Глава	2309	2010
Топольница	1064	856
Црнайка	1099	890

Источник: Перепись населения, домашних хозяйств и жилищ в Республике Сербия, 2002 год, Статистическое управление Республики Сербия, Белград; Перепись населения, домашних хозяйств и жилищ в Республике Сербия, 2011 год, Статистическое управление Республики Сербия, Белград.

Согласно результатам переписи 2011 года, в муниципалитете Майданпек во всех его населенных пунктах произошло массовое сокращение населения. Майданпек (население 7699) и Дони Милановац (население 2410) считаются так называемыми небольшими городскими поселениями. Сельские населенные пункты с наибольшим населением в муниципалитете Майданпек: Рудна Глава (2010) Црнайка (890) Топольница (856). Наименее населенные деревни в этом муниципалитете: Мироч (319), Лесково (348) и Дебели Луг (404).

Средний возраст населения в Республике Сербии составляет 42,2 года. Средний возраст населения в Борском районе составляет 44,7 года, что выше так называемого среднего показателя по стране [Перепись населения, домашних хозяйств и жилищ в Республика Сербия, вып. 2, Возраст и пол, 2011].

Средний возраст населения в Борском районе составляет 44,7 года: средний возраст так называемого городского населения составляет 41,2 года, тогда как средний возраст сельского населения составляет 49,3 года. Городское население на восемь лет «моложе». Средний возраст населения Майданпекского муниципалитета составляет 43,6 года. Исходя из этнической структуры, большинство населения муниципалитета Майданпек составляют сербы, в общей сложности 14 670 человек (78,51 %); следующая по величине группа – вlahи с населением 2 442 человека (13,07 %); другие группы меньшинств представлены в гораздо меньших процентах [Перепись населения, домохозяйств и жилищ в Республике Сербия, этническая принадлежность – данные для муниципалитетов и городов, 2011 год].

Уровень образования населения муниципалитета Майндапек

Среди граждан Республики Сербия, которые старше 15 лет (6 161 584), 2,68 % не посещали начальную школу; 11,00 % населения не окончили начальную школу, в то время как 30,76 % населения окончили начальную школу. Наибольшая часть населения, 48,93 %, закончила среднюю школу; 5,65 % населения имеют степень бакалавра, в то время как 10,59 % имеют законченное высшее образование (степень магистра).

Приведенные выше данные показывают, что среди граждан Борского района, которые старше 15 лет (109 261), 4,03 % не посещали начальную школу; 18,06 % населения не окончили начальную школу, в то время как 24,49 % населения закончили начальную школу. Наибольшая часть населения, 41,95 % окончила среднюю школу; 4,56 % населения имеют степень бакалавра, а 6,03 % имеют законченное высшее образование (степень магистра).

Что касается уровня образования населения старше 15 лет, которое составляет 16 316 человек в муниципалитете Майндапек, данные показывают, что 739 из них не посещали начальную школу; 2 689 человек не окончили начальную школу; 4 166 человек закончили начальную школу; 7 365 человек закончили среднюю школу; 669 человек имеют степень бакалавра; 622 человека имеют законченное высшее образование (степень магистра) [Перепись населения, домохозяйств и жилищ в Республике Сербия, 2011].

По сравнению с так называемым средним государственным показателем, в Борском районе больше людей, которые либо не посещали начальную школу, либо не окончили её. Что касается других уровней образования (на уровне средней школы, бакалавриата и магистратуры), статистические данные показывают, что эти цифры ниже средних в стране, что является явным показателем неблагоприятного уровня образования населения района Бор и муниципалитета Майндапек.

Анализ нормативных актов, определяющих стратегию развития сети школ

Два закона в Республике Сербия регулируют сферу начального образования: Закон об основах системы образования (2009 г.), который рассматривается как так называемый «зонтичный» закон, а вторым является Закон о начальном образовании

(2009 г., 2013). В соответствии с общими принципами «зонтичного» закона (2009 г.) система образования должна предусматривать следующие условия для всех детей, студентов и взрослых: 1) *равные права и доступность образования без дискриминации и сегрегации* (статья 3, пункт 1); 2) *равные возможности для всех уровней образования и для всех видов образования* (статья 3, пункт 5). Вышеуказанные положения указывают на то, что законодатель стремился создать нормативный контекст, который обеспечивает равные возможности для образования для всех участников образовательного процесса.

Одним из правовых требований, которые должны соблюдаться для того, чтобы школа могла работать, является фактическая потребность в обучении детей, учащихся или взрослых в определенном регионе. Однако, помимо других условий, которые должны быть соблюдены [Закон о начальном образовании, 2013], законодатель подчеркивает, что число детей является наиболее важным. Это требование позволяет закрывать начальную школу, если число учащихся ниже «предписанного» уровня, что может релятивизировать принцип равный доступ к образованию для всех учащихся. Закон (2013 г.) также предоставляет возможность для создания «спутниковых школ или классовых комнат» (статья 31), что создает правовую основу, позволяющую открывать спутниковые начальные школы в небольших сельских районах, что также позволяет учащимся завершить начальную школу в социокультурной среде, с которой они знакомы и в которой им комфортно. Однако сократившиеся финансовые ресурсы, выделяемые на образование в целом, а также то, каким образом такие школы финансируются (опираясь на средства местных сообществ), может релятивизировать концепцию *равных образовательных возможностей* из-за появления «богатых» и «бедных» школ.

Создается впечатление, что нормативные акты, регулирующие сферу образования в Сербии, теоретически направлены на создание равных образовательных возможностей для членов различных социокультурных групп. Однако на практике эти правовые решения не могут устранить растущее неравенство в обществе, вызванное принятием парадигмы неолиберального развития, которая порождает неравенство в образовании. Одной из социальных причин неравенства в образовании является разница в развитии регионов

[Иванович, 2006], особенно в приграничных регионах.

Сеть школ в муниципалитете Майданпек

Согласно информации, предоставленной администрацией школы в Заечаре, в 2011/2012 учебном году в 98 классах обучалось 1 474 учащихся, которые посещали начальную школу в муниципалитете Майданпек. Этот муниципалитет имеет сеть из 6 начальных школ, две из которых не имеют «спутниковых» классных комнат / школ:

1. Начальная школа «Велимир Маркичевич» в Майданпеке имеет спутниковую школу в деревне Дебели Луг (9 км); в школе обучается 453 ученика в 19,5 классах.

2. Начальная школа «12 сентября» в Майданпеке не имеет спутниковых школ; в этой школе обучаются 196 учеников в 9 классах.

3. Начальная школа «Миладин Бучанович» в деревне Влаоле располагает классами сателлитов в Ясиково (5 км) и Лесково (10 км); 114 учеников посещают эту школу, распределенную в 9 классах.

4. Начальная школа «Вук Караджич» в Дони-Милановаце имеет сателлитные классы в следующих деревнях: Больетин, Голубице, Клокочевац, Копана-Главица, Кульма-Топольница, Мироч, Мосна, Топольница, Штрбац; среднее расстояние между этими селами и школой в Дони Милановац составляет 17,5 км. Общее количество студентов, посещающих эту школу, составляет 461, распределенных в 30 классах.

5. Начальная школа «Бранко Перич» в Рудна-Главе имеет два сателлитных класса в следующих деревнях: Близина, Кришна и Црнайка, среднее расстояние которых от основной школы составляет около 6 км; в школе обучается 250 учеников, которые распределены по 16 классам.

6. Согласно данным, предоставленным администрацией школы в Заечаре, в музыкальной школе «Ранко Кривич» в Майданпеке 14,84 класса, но нет точной информации о количестве учеников, посещающих эту школу.

Согласно данным, предоставленным администрацией школы в Заечаре, 586 учеников, распределенных в 22 классах, посещали среднюю школу в муниципалитете Майданпек в 2011/2012 учебном году. В этом муниципалитете есть две средние школы:

1. Средняя школа «Mile Arsenijević Vandera», которая является

общеобразовательной средней школой с общим количеством 119 учеников, распределенных в 4 классах.

2. Техникум с несколькими образовательными программами, насчитывающий в общей сложности 467 учеников, распределенных по 18 классам. Образовательная программа по *электротехнике* состоит из двух отдельных подпрограмм – *инженерия систем электрогенерирования* (4 класса по 105 учеников) и *электромеханика* (1 класс по 15 учеников); что касается образовательной программы по *машиностроению и металлообработке*, то здесь есть две подпрограммы – *техник-механик* и *техник автоматизированного проектирования* (8 классов с 205 учениками), *автомеханик* (1 класс с 15 учениками); что касается образовательной программы «*Экономика, право и администрирование*», то здесь есть подпрограмма «*Техник-экономист*» (4 класса, 127 студентов).

Такой скудный выбор образовательных программ в средних школах в муниципалитете Майданпек затрудняет подготовку учащихся к поступлению в среднюю школу для получения университетского образования, а также не позволяет подготовить и обучить их для работы, которая необходима на рынке труда.

Обсуждение

Обсуждение вопроса о сети школ в Сербии, включая приграничные регионы, требует особого подхода из-за сложности этого вопроса. Оптимальное территориальное расположение школ в Сербии не может обсуждаться только с педагогической или социальной, или культурной точек зрения. или демографический или только с экономической точки зрения. Изучение проблемы школьной инфраструктуры только с экономической точки зрения является контрпродуктивным, поскольку стабильная система образования в долгосрочной перспективе дает гораздо больше самому обществу по сравнению со средствами, необходимыми для его поддержания; если образование рассматривается только с точки зрения прибыли, это не позволит людям увидеть весь спектр выгод, которые превышают финансовые вложения.

Последовательное принятие экономических принципов в образовании, касающихся процесса финансирования сети начальных школ, приведет к закрытию так называемых «малых школ», а также

к преждевременному уходу из школы, что, как правило, ставит под угрозу будущее молодых людей [Darmody, 2008]. Поэтому, при обсуждении прибыльности сети школ, следует также провести анализ последствий их закрытия, в дополнение к анализу развития экономического и демографического аспекта школ, расположенных в данном регионе. Многие авторы считают, что вопросу территориального расположения школ не уделяется должного внимания, он не изучен с научной точки зрения или недостаточно систематически и статистически отслеживается [Трнавац и Вукович, 1992].

Демографические прогнозы численности учащихся в конкретном регионе и особенности этого региона являются важными критериями, которые влияют на формирование сети школ. Если прогнозируется, что число детей, посещающих начальные школы в данной среде, сократится, а также, если этот конкретный регион будет иметь неблагоприятные характеристики экономического развития, это может привести к сокращению сети начальных школ, что будет соответствовать экономическим законам [Трифуневич и Живкович, 2016]. Однако, с точки зрения устойчивого развития, такое решение будет иметь далеко идущие негативные последствия с конечным эффектом расширения территории с более низким уровнем развития. Поэтому, при создании сети школ, основным критерием должна быть доступность и равные образовательные возможности. Обеспечение оптимальной сети начальных школ и разнообразного выбора образовательных программ в средних школах в приграничных регионах было бы небольшим, но важным шагом для осуществления плана устойчивого развития в Республике Сербия.

Результаты этого исследования показали, что:

Законодатель устанавливает нормативы, которые должны соблюдаться при создании сети начальных и средних школ на основе принципа *равных возможностей* для всех участников образования, в первую очередь касающегося сети начальных и средних школ и выбора программ обучения в средней школе. Также подчеркивается, что важно обеспечить сотрудничество с местным сообществом и социальной средой для достижения *полной гармонии между индивидуальными и социальными интересами в образовании*. Однако индивидуальные и социальные интересы - это то, что согласовано, и они

зависят от так называемого социального консенсуса в определенный период времени или, точнее, от воли правящего класса. Их понимание индивидуальных и социальных интересов и, в частности, отношения между ними, определяет окончательные решения, которые, с одной стороны, по-разному влияют на удовлетворение потребностей и интересов населения школьного возраста, а с другой стороны – на достижение социальных целей в этой области. Поэтому достижение стандарта, при котором каждому ребенку гарантируется обязательное начальное образование по месту его жительства, было бы огромной выгодой для учащихся, их родителей, местного сообщества и всего общества; более того, население приграничных регионов получило бы доверие государства и его поддержку в процессе выживания и развития. Так как это чувство доверия позволяет «планировать жизненные проекты» [Senet, 2007], оно могло бы остановить существующие тенденции депопуляции в приграничном регионе, и это могло бы внести позитивные изменения в уровень образования населения.

Заключение

Результаты проведенного исследования показывают, что большинство сербского населения, проживающего на территории района Бор и муниципалитета Майданпек, имеют средний возраст 43,6 года, что немного выше среднесоциального. В то же время, уровень образования на данной территории является неблагоприятным, учитывая, что более 46% имеют либо *незаконченное*, либо *законченное* начальное образование. В этой части восточного пограничного региона наблюдалась отрицательная демографическая тенденция в течение десятилетий, что привело к значительному сокращению численности населения в период между двумя переписями (между 2002 и 2011 годами). Депопуляция, экономическое опустошение и другие негативные тенденции в восточном пограничном регионе поднимают серьезный вопрос относительно его устойчивого развития и, в частности, устойчивости оптимальной сети начальных и средних школ. Однако при обсуждении этого вопроса существует разногласие между декларативными правовыми решениями, реальной способностью государства обслуживать оптимальную сеть школ и принципами устойчивого развития всех частей государства, включая восточную границу региона.

Развитие школьной системы и её инфраструктуры представляют собой потенциал для развития области, в которой они находятся, потому что данный тип развития дает возможность лицам, принадлежащим к разным социокультурным группам, реализовать свое право на образование в соответствии со своими собственными потребностями и способностями. Создание школьной инфраструктуры, охватывающей все

уровни образования, обеспечит равные образовательные возможности для представителей различных социальных групп в данном регионе. Особенно важно, чтобы в приграничных регионах существовала богатая школьная инфраструктура, что являлось бы доказательством того, что государство заботится о приграничных регионах, что создало бы новые жизненные перспективы местному населению.

Благодарности:

Подготовлено в рамках проекта «Устойчивость идентичности сербов и этнических меньшинств в приграничных муниципалитетах Восточной и Юго-Восточной Сербии» (179013) и проекта «Модели оценки и стратегии повышения качества образования в Сербии» (179060), финансируемого Министерством образования, науки и технологического развития Сербии.

Список литературы:

1. Anđelković, S. (2018). Vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj – učenje i poučavanje van učionice. [Upbringing and education for sustainable development – learning and teaching outside the classroom]. – Beograd: Geografski fakultet.
2. Anđelković-Stoilković, M., Devedžić, M. and Vojković, G. (2018). The border regions of Serbia: peripheral or marginal areas // *Trames journal of the Humanities and Social Sciences* 22 (2): 211- 227. – URL: <https://doi.org/10.3176/tr.2018.2.07>.
3. Baucal, A. (2012). Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu [Key competences of young people in Serbia in PISA 2009 mirror]. – Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
4. Baucal, A. and Pavlović-Babić, D. (2013). Podrži me, inspiriši me: PISA 2012 u Srbiji [Support me, inspiring me: PISA 2012 in Serbia]. – Beograd: Institut za Psihologiju Filozofski Fakultet, Univerzitet u Beogradu.
5. Darmody, M. (2008). Mapping barriers to successful school transitions in comparative perspective – Irish and Estonian experiences // *Trames journal of the Humanities and Social Sciences* 12 (1): 62 – 57. DOI: 10.3176/tr.2008.1.04.
6. Djordjević, D. (2002). Planski pristup revitalizaciji pograničnih krajeva [Planned approach to revitalization of the border regions] // *Zbornik (str. 23–33)*. – Beograd: Geografski fakultet.
7. Drucker, P. (2000). Knowledge work // *Executive Excellence*, 17 (4), 11-12.
8. Havlíček, T. and Marada, M. (2004). Územní diferenciacie v Česku. In M. Jeřábek, J. Dokoupil, and T. Havlíček, eds. *České pohraničí – bariéra nebo prostor zprostředkování?*, 103–114. – Praha: Academia.
9. Ivanović, S. (2006). Sociologija obrazovanja [Sociology of education]. – Jagodina: Učiteljski fakultet.
10. Kovač Cerović, T., Grahovac, V., Stanković, D., Vuković, N., Ignjatović, S., Šćepanović, D., Nikolić, G. and Toma, S. (2004). Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji [Quality education for all: Challenges of education reform in Serbia]. – Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
11. Vladimir, L. (1998). Teorijske, društvene i političke neprilike s periferijom [Theoretical, social and political troubles with periphery]. U: Rogić i M. Štambuk (ur.), *Duge sjene periferije: prinos revitalizaciji hrvatskoga ruba* (pp. 13-40). – Zagreb: Institut društvenih znanosti «Ivo Pilar».
12. Milutinović, J. (2008). Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija 20.veka [The aims of education and learning in the light of the dominant theories of upbringing of the 20th century]. – Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
13. Zvanična prezentacija opštine Majdanpek – opština [Official presentation of Majdanpek municipality – municipality] (2018). – Majdanpek: Opštinska uprava. – URL: http://www.majdanpek.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=94.
14. Penev, G. and Marinković, I. (2012). Prvi rezultati Popisa 2011: veliko smanjenje stanovništva [The first results of the 2011 Census: a great reduction in the population] // *Demografski pregled* 43 (12): 1-5.

15. Popis stanovništva, domaćinstva i stanova 2011 u Republici Srbiji, Knjiga 2, Pol i starost [Census of population, households and dwellings in the Republic of Serbia, Book 2, Sex and age]. (2012). – Beograd: RZS.
16. Popis stanovništva, domaćinstva i stanova 2011 u Republici Srbiji, Knjiga 3, Školska sprema, pismenost i kompjuterska pismenost [2011 Census of population, households and dwellings in the Republic of Serbia. Book 3, Educational attainment, literacy and computer literacy] (2013). – Beograd: RZS.
17. Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji, Nacionalna pripadnost – podaci po opštinama i gradovima [2011 Census of population, households and dwellings in the Republic of Serbia, Nationality - data by municipalities and cities] (2012). – Beograd: RZS.
18. Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2002 u Republici Srbiji. Stanovništvo, pol i starost, podaci po naseljima [2002 Census of population, households and dwellings in the Republic of Serbia. Population, sex and age, data by settlements] (2003). – Beograd: RZS.
19. Senet, R. (2007). Kultura novog kapitalizma [Culture of new capitalism]. Beograd: Arhipelag.
20. Trifunović, V. S. and Živković, P. (2016). Škole u istočnom pograničju Srbije [Schools in the eastern border of Serbia] // Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini, 2016 (4): 277-295. – URL: <https://doi.org/10.5937/ZRFFP46-12534>.
21. Trnavac, N. and Vuković, R. (1992). Male seoske škole, šanse za opstanak i dalji razvoj. [Small village schools, chances for survival and further development]. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
22. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [The Law on the Foundations of the Educational System] (2009). – Beograd: Službeni glasnik RS, 72/09.
23. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine [Strategy for the development of education in Serbia until 2020] (2012). – Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije br.107/2012.
24. Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju [The Law on Primary Education and Upbringing] (2013). – Beograd: Službeni glasnik RS, 55/13.
25. Vrbanc, B., Garašić, D. and Pašalić, A. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj – priručnik za osnovne i srednje škole [Education for Sustainable Development – a handbook for primary and secondary schools]. – Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
26. Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. and Đerić, I. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji – refleksije o prošlosti, vizije budućnosti [The ideas about educational changes in Serbia – reflections on the past, the vision of the future]. – Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Vesna S. Trifunovich, Gordana Budimir Ninkovich, Sladzhana Andzhelkovich
STEADY DEVELOPMENT AND SCHOOL NETWORK
IN MAIDANPEK MUNICIPAL DISTRICT – EASTERN BORDER REGION

Abstract. Loyalty to the strategy of the society steady development makes a great impact on the formation of education policy which influences the development of the school system, its infrastructure and organization. In the article there are given demographic, education and school infrastructures of Maidanpek municipal district which is situated in the eastern part of the Republic of Serbia. Taking into account the priority of the right for equal education for all pupils without discrimination and segregation in regard of the education availability, the aim of the research presented in this article is in determining the level of school network development in Maidanpek municipal district and its significance for the steady development of this part of Eastern Serbia. The issues under research are connected with the determination of the demographic and educational status of the population, with the analysis of the legal documents defining the strategy of the school network development, that is location of primary and general secondary schools, with the analysis of the education policy in regards with the steady development of the border region.

Key words: steady development; school network; demographic and educational structure; eastern border region; Maidanpek municipal district.

НАУКОМЕТРИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ

УДК 303.433.4

А.Л. Третьяков

НАУКОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: Данная статья отражает исследование педагогического микропотока публикаций по вопросам экологического образования детей дошкольного возраста за 2018-й и 2019-й год на основе информационно-аналитической базы данных «Научная электронная библиотека». Отражена актуальность исследования проблемы экологического образования детей в русле современной государственной образовательной политики. Отмечена полисферность данного направления в контексте метапредметности развития личности в новых условиях. Приведён краткий обзор современной литературы по проблеме отечественных исследователей. Описаны методы исследования – метод библиометрии и метод вебометрии, с помощью которых проводился наукометрический анализ. Раскрыты результаты исследования и приведено заключение, отражающее инновационные вектора развития экологизации детства в новых социокультурных информационных условиях.

Ключевые слова: экологическое образование детей дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация, наукометрический анализ, библиометрия, вебометрия, векторы развития, педагогическая реальность.

Введение

2018 год для образовательной сферы новой Российской Федерации стал, по праву, знаковым, так как именно 7 мая прошлого года состоялось подписание Президентом России Указа «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [9]. Данный документ предоставил условия для ориентации и создания платформы базовых направлений деятельности всей социально-экономической сферы России в части прорыва в области научно-технологического развития, повышения индекса счастья населения, организации безопасной комфортной среды для каждого россиянина.

Кроме того, знаковым направлением Указа № 204 явилось то, что до 2024 года необходимо создать возможности для саморазвития и отражения таланта и одарённости каждого человека, начиная с периода дошкольного детства. Общеизвестно, что, инвестиции в детство превышают в 5-6 раз инвестиции в обучение и воспитание детей в общеобразовательных организациях и образовательных организациях высшего образования. Это и послужило отправной точкой исследования проблемы экологического образования детей дошкольного возраста. Однако нами было принято решение исследовать феномен экологического образования детей именно дошкольного

возраста (3-7 лет), так как именно он, по мнению виднейших исследователей по данной проблеме (С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, Н.Н. Кондратьева и проч.), является наиболее сензитивным для строительства дальнейшей архитектуры непрерывного экологического образования индивида и гражданственности детей.

В этой связи, актуализируется проблематика всестороннего гармонического развития личности дошкольного возраста сквозь призму экологического образования детей, речь о которой пойдёт в данной статье. На наш взгляд, во время национальных проектов и глобальных рейтингов, времени оценки качества жизни, считаем вполне целесообразным рассмотреть проблематику экологического образования детей в отечественной педагогической литературе за 2018-2019 гг.

Важно отметить, что именно публикационная активность по проблеме экологического образования детей дошкольного возраста может сформировать реперные точки развития данного феномена в русле формирования инновационного инструментария обучения и воспитания детей в новой социокультурной и информационной реальности. В педагогической наукометрии считается весьма полноценным использовать публикационный поток статей за два года. Данная временная выборка является

репрезентативной и отражает векторы дальнейшего развития исследуемой проблемы в различных плоскостях.

В сложившихся условиях всё более очевидной актуализируется необходимость системно-деятельностной связи декларативных, государственно-общественных и процедурных знаний детей дошкольного возраста о себе и окружающем мире, которые могут быть реализованы на основе практической самореализации повседневной жизни детей и обеспечивает социально-профессиональное становление подрастающего поколения в условиях цифровых реалий. Подобная полная связь реализуется в различных видах детской деятельности в сфере экологии, которая обуславливает включение различных институций в решении актуальных экологических задач, стоящих перед современным дошкольным образованием, которое в настоящее время проходит ряд трансформаций под влиянием глобальных трендов [8].

На наш взгляд, проблема экологического образования именно детей дошкольного возраста была и является актуальнейшей тематикой исследований специалистов различных сфер – педагогов, психологов, биологов, экологов, географов, химиков, социологов и проч. Система экологического образования обладает уникальными исключительными ресурсными, применение которых в педагогическом процессе воспитателями дошкольных образовательных организаций раскрывает личность каждого ребёнка с позиций таланта и креативности каждого маленького гражданина демократической Российской Федерации.

Обзор литературы

В связи с тем, что данная статья акцентирует внимание педагогической общественности на раскрытии феномена экологического образования детей дошкольного возраста с точки зрения наукометрии, то стоит обратиться к краткому обзору существующих направлений в наукометрическом ландшафте.

Современные исследователи в сфере наукометрии (М.А. Акоев, В.А. Маркусова, О.В. Москалева, В.В. Писляков и проч.), развитие данного научного направления должно сопрягаться с выстраиванием индикаторов развития достижений различных наук и технологий. Иными словами, наукометрия нуждается в привлечении из других сфер деятельности новых методов,

технологий и форм научной коммуникации для более эффективной деятельности, и прогнозов.

Кроме того, новосибирский исследователь А.В. Гуськов отмечает, что ежегодное число российских публикаций в области наукометрии в последние пять лет увеличилось до сотен. Автором выявлено, что основной причиной этого феномена стал процесс реформирования российской науки, который оказал влияние на всех исследователей в стране – в том числе и в сфере дошкольного образования.

Итак, профессиональная педагогическая общественность, судя по выступлениям на таких международных научно-практических конференциях, как: «Воспитание и обучение детей младшего возраста», «Научная школа управления образовательными системами Т.И. Шамовой», «Педагогическая наука и современное образование» и проч., нуждается в качественных наукометрических исследованиях педагогической направленности, информационного прогнозирования посредством наукометрического анализа работ российских и зарубежных учёных и проч.

Отметим, что в настоящее время в педагогической теории и образовательной практике накоплен значительный массив исследований, теорий, систем, моделей развития и организации экологического образования детей дошкольного возраста. Однако, на наш взгляд, любая социокультурная реальность и информационная действительность нуждается в новом осмыслении и функциональном раскрытии экологоориентированной деятельности современных дошкольных образовательных организаций (ДОО).

Итак, обратимся к результатам исследований, которые занимаются вопросами развития личности в новой реальности. Так, Т.П. Афанасьева, М.И. Илюшина, И.П. Краснощеченко, М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова, Н.С. Крамаренко, Т.Н. Мельников, Г.П. Новикова, Л.Т. Потанина, Н.А. Рыжова, А.С. Москвина, С.Н. Николаева и проч. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] акцентируют внимание в своих статьях и работах на новые направления развития личности в меняющейся действительности. Особого внимания заслуживает сетевая парадигма развития личности ребёнка-дошкольника, так как именно в условиях строительства цифровой экономики, общества знаний все участники образовательно-воспитательных отношений нуждаются в поиске новых форм и методов

социально-экологической системы педагогической деятельности ДОО.

Содержательные основы экологического образования детей дошкольного возраста, как правило, должны строиться на нормативных правовых документах как федерального уровня (Конституция Российской Федерации; федеральные законы: Об охране окружающей среды, Об образовании в РФ; ГП «Развитие образования» (2018-2025 гг.); Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; ФГОС ДО и многие другие. Ряд подобных документов можно продолжать. Но главная их задача – это строительство целостного непрерывного экологического образования личности XXI века.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования рассматривается феномен экологического образования через экспериментаторскую и исследовательскую деятельность детей. Так, «для детей дошкольного возраста (3-8 лет) – это ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребёнка» [10].

Структура детского экспериментирования состоит из следующих элементов: постановка проблемы, которую нужно решить; целеполагание (что нужно сделать для решения проблемы); выдвижение гипотез (поиск возможных путей решения); проверка гипотез (сбор данных реализация в действиях); анализ полученного результата (подтвердилось или нет); формулирование выводов.

Иными словами, в исследованиях современных учёных и нормативных правовых документах транслируется необходимость создания нового типа взаимодействия социально значимых систем, развития теории и практики устойчивого развития на основе мультимодального интегрированного подхода окружающей социоприродной среды в диалектическом пространстве.

Таким образом, наукометрический анализ проблемы экологического образования детей дошкольного возраста является важным направлением развития педагогической теории и воспитательной практики, речь о котором пойдёт в следующих разделах данной статьи.

Методы исследования

В целях наукометрического изучения микропотока педагогической литературы по вопросам экологического образования детей дошкольного возраста была разработана комплексная методика, включающая методы библиометрии и вебометрии. Сформировавшись как самостоятельное направление науковедческой науки в 1960-х гг. на основе идей А. Причарда, библиометрия сразу же стала активно входить в различные науки – социологию, психологию, педагогику и проч. Однако особую популярность и обширную известность библиометрия приобрела в 1980-х гг., что было обусловлено бурным ростом науки, поиском отдельных реперных точек развития, и, как следствие, увеличением документального потока, который потребовал статистическими методами изучать и прогнозировать проблемы в системе наукометрии.

Отметим, что при применении метода библиометрии можно использовать достаточно легко доступные массивы вторичной информации, которые представлены в различных информационных базах данных (в нашем случае – это электронная платформа Научной электронной библиотеки: <https://elibrary.ru/defaultx.asp>). Кроме того, не менее важной отличительной особенностью библиометрического метода является то, что он предоставляет количественные данные, обобщив которые, исследователь выявляет тренды развития того или иного вопроса, причём в долгосрочной перспективе, что является важнейшим необходимым и эффективным элементом развития педагогической стратегиологии в новой реальности.

Изучение микропотока педагогической литературы по вопросам экологического

образования дошкольников потребовало привлечения ещё одного наукометрического метода – вебметрии. Данный метод включает в себя:

- использование так называемого веб-инструментария для изучения публикаций (импакт-фактор журнала, количество цитирований на статью и проч.);
- анализ сайт журнала / сборника трудов конференции, где опубликована статья;
- анализ списка цитируемой литературы и проч.

Таким образом, наукометрические методы изучения документального потока педагогической литературы по вопросам экологического образования детей дошкольного возраста – библиометрия и вебметрия – на наш взгляд, всецело отражают инновационные векторы экологизации детства в русле новых направлений развития системы дошкольного образования.

Результаты и дискуссия

Приступив к началу наукометрического исследования по проблеме экологического образования детей дошкольного возраста в электронной информационной базе данных Научной электронной библиотеки, мы обозначили поисковый запрос по данной теме, ограничив временной интервал 2018-м и 2019-м годами.

Всего нами была найдена 291 публикация различных видов:

- научная статья (75% от всего микропотока педагогических документов);
- обзорная статья (20% от всего микропотока педагогических документов);
- сборники материалов международных научно-практических конференций, монографии (5% от всего массива документального потока по теме исследования).

Таким образом, мы видим, что большинство публикаций носят научный характер и опубликованы в таких серьёзных научных журналах, как:

- «Вестник педагогических инноваций»;
- «Дошкольное воспитание»;
- «Известия Чеченского государственного педагогического института»;
- «Наука и школа»;
- «Проблемы современного педагогического образования»;
- «Современные проблемы науки и образования» и проч.

Считаем весьма целесообразным акцентировать внимание на научной статье «Экологическое образование для устойчивого

развития. Анализ основополагающих нормативных документов», опубликованная в журнале из Перечня ВАК «Дошкольное воспитание» в 2018 году. Данная статья написана виднейшими теоретиками и практиками экологического образования детей дошкольного возраста современной России – профессорами С.Н. Николаевой и Н.А. Рыжовой.

В данной статье исследователями рассмотрен феномен экологического образования граждан Российской Федерации для развития его экологического сознания и экологической культуры. Кроме того, исследователи обращают внимание на первую ступень образовательной лестницы личности – ступень дошкольного образования, где большое внимание должно уделяться экологическому образованию и новым направлениям его организации в дошкольных образовательных организациях современной России. Наряду с этим, С.Н. Николаева и Н.А. Рыжова описывают проблемные места внедрения ФГОС ДО и СанПиН в части организации экологического образования, образовательный эффект которого достичь не всегда возможно во всех отечественных детских садах. Также обращено внимание педагогической общественности и социального сектора на необходимость формирования экологического климата в дошкольных организациях в условиях устойчивого развития.

Итак, ФГОС ДО ориентирует участников образовательно-воспитательных отношений на необходимость формирования и расширения опыта позитивного взаимодействия детей дошкольного возраста с окружающим миром, приобретения опыта экологонаправленной деятельности, формирования основ экологической культуры.

Таким образом, вопросы экологического образования детей находят отражение в различных статьях и монографиях, как мы убедились, проводя данное наукометрическое исследование.

Важно отметить, что значительная часть статей имеет обзорно-научный практикоориентированный характер и опубликована в сборниках материалов Всероссийских и Международных научно-практических конференциях. Например, в следующих:

- Актуальные вопросы преемственности дошкольного и начального образования;

– Проблемно-информационный подход к реализации методов современного образования: вопросы теории и практики;

– Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития;

– Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования;

– Язык и актуальные проблемы образования и проч.

Важно отметить деятельность Отделения теории и методики дошкольного и начального образования Международной академии наук педагогического образования, возглавляемое заслуженным деятелем науки Российской Федерации, доктором педагогических наук, профессором, заведующим кафедрой дошкольного образования Московского государственного областного университета Тамарой Семеновной Комаровой и заслуженным деятелем науки Российской Федерации, доктором педагогических наук, доктором психологических наук, профессором, ведущим научным сотрудником Института стратегии развития образования Российской академии образования, ректором Института развития образовательных технологий Галиной Павловной Новиковой. Данное Отделение проводит большинство научно-практических конференций, связанных с феноменом детства и раскрытия потенциала каждого ребёнка, что соответствует Указу № 204, речь о котором шла в начале данной статьи.

Особого внимания заслуживает деятельность кафедры дошкольного образования Московского государственного областного университета, которая ежегодно проводит международную научно-практическую конференцию «Экологическое образование и воспитание детей младшего возраста: проблемы и перспективы развития», результаты которой находят отражение в одноимённом сборнике трудов и освещающих инновационные векторы развития системы экологизации детства в новых условиях. Материалы данной конференции также отражены в Российском индексе научного цитирования и уже имеют определённое количество цитирования. В дальнейшем планируется организация сетевых конференций и создания Ассоциации экологов-педагогов Российской Федерации для развития идей экологического образования и формирования гражданского общества.

Наряду с этим, можно также отметить, что большинство педагогических публикаций

по вопросам экологического образования детей дошкольного возраста вышло в Москве, что объясняется объективными причинами. Во-первых, Москва является центральным городом, аккумулирующим дошкольную практику. Во-вторых, именно в столице Российской Федерации сосредоточены основные центры подготовки кадров для системы дошкольного образования. И, в-третьих, столичные специалисты выстраивают инновационные векторы развития дошкольного образования в контексте новых идей, определяющих новое видение проблемы сферы дошкольного детства.

Заключение

На основе полиаспектного наукометрического анализа проблемы экологического образования детей дошкольного возраста в педагогической литературе за 2018-й и 2019-й год мы сделали ряд небольших заключительных векторов развития данного направления.

Итак, направлениями экологического образования детей дошкольного возраста можно считать:

– воспитание гуманного отношения к природе (нравственное воспитание);

– формирование системы экологических знаний и представлений (интеллектуальное развитие);

– развитие эстетических чувств (умение видеть и прочувствовать красоту природы, восхититься ею, желания сохранить её);

– участие детей в посильной для них деятельности по уходу за растениями и животными, по охране и защите природы.

Очень эффективно, когда все эти направления интегрируются в одно занятие. Без приближения детей к природе и широкого использования её в воспитательно-образовательной работе современной дошкольной образовательной организации нельзя решать задачи всестороннего развития дошкольников – умственного, интеллектуального, эстетического, нравственного, трудового и физического.

Таким образом, чрезвычайно активный интерес в последнее время учёными-педагогами обращается на возможностях каждого ребёнка (одарённость, талантливость, способности и проч.) в том числе и сфере экологического просвещения. Мы считаем, что творческая индивидуальность сможет развиваться только при условии обогащения его знаниями и умениями. Формирование у детей дошкольного возраста экологической

образованности выступает ведущим фактором российского общества.
национальной безопасности и демократизации

Список литературы:

1. Илюшина, М.И. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности / М.И. Илюшина, И.П. Краснощеченко // Прикладная юридическая психология. – 2017. – № 1. – С. 138-146.
2. Комарова, Т.С. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада / М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – 160 с.
3. Крамаренко, Н.С. Проблема самореализации в свете сетевой парадигмы развития личности / Н.С. Крамаренко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 40-45.
4. Мельников, Т.Н. Поступок как высший уровень развития ценностно-смысловой сферы личности / Т.Н. Мельников, Л.Т. Потанина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 21-28.
5. Москвина, А.С. Влияние трудового воспитания в развитии личности ребенка / А.С. Москвина // Гуманитарное пространство. – 2016. – Т. 5. – № 1. – С. 84-91.
6. Николаева, С.Н. Экологическое образование для устойчивого развития. Анализ основополагающих нормативных документов / С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – С. 4-12.
7. Новикова, Г.П. Модернизация механизмов инновационной деятельности дошкольных образовательных организаций: монография / Т.П. Афанасьева, Г.П. Новикова. – Ярославль-Москва: Канцлер, 2016. – 388 с.
8. Третьяков, А.Л. Формирование толерантного мироотношения у детей дошкольного возраста посредством фольклора в современном инклюзивном образовании – актуальная психолого-педагогическая проблема / А.Л. Третьяков // Перспективы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сб. матер. III Междунар. науч.-практ. конф. и образовательного семинара (к 100-летию Санкт-Петербургского государственного института культуры). – СПб., 2018. – С. 192-198.
9. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html>, свободный (дата обращения: 18.06.2019).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>, свободный (дата обращения: 18.06.2019).

A.L. Tretyakov

**SCIENTOMETRIC ANALYSIS
OF PROBLEM OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S ECOLOGICAL EDUCATION
IN MODERN PEDAGOGICAL LITERATURE**

Abstract: This article reflects the study of pedagogical microflow of publications on the environmental education of children of preschool age during 2018 and 2019 on the basis of the information-analytical database «Scientific Electronic Library». There is reflected the relevance of the study of the problem of children's environmental education in regards with the modern state educational policy. The polispheracy of this direction is noted in the context of the meta-subject development of the personality in the new conditions. A brief review of modern literature on the problem made by domestic researchers is given. The methods of research are described – the method of bibliometrics and the method of webometrics, with the help of which the scientometric analysis was carried out. The results of the study are revealed and the conclusion is presented that reflects the innovative vectors of the development of children's ecological education in new socio-cultural informational conditions.

Key words: environmental education of preschool children; preschool educational organization; scientometric analysis; bibliometrics; webometrics; development vectors; pedagogical reality.

Bibliography:

1. Iyushina, M.I. Kontseptualizatsiya predstavleniy o resursnoy sub'yektnosti / M.I. Iyushina, I.P. Krasnoshchchenko // *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. – 2017. – № 1. – S. 138-146.
2. Komarova, T.S. Integratsiya v vospitatel'no-obrazovatel'noy rabote detskogo sada / M.B. Zatsepina, T.S. Komarova. – Moskva: Mozaika-Sintez, 2014. – 160 s.
3. Kramarenko, N.S. Problema samorealizatsii v svete setevoy paradigmy razvitiya lichnosti / N.S. Kramarenko // *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*. – 2011. – № 4. – S. 40-45.
4. Mel'nikov, T.N. Postupok kak vysshiy uroven' razvitiya tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti / T.N. Mel'nikov, L.T. Potanina // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. – 2017. – № 1. – S. 21-28.
5. Moskvina, A.S. Vliyaniye trudovogo vospitaniya v razvitii lichnosti rebenka / A.S. Moskvina // *Gumanitarnoye prostranstvo*. – 2016. – Т. 5. – № 1. – S. 84-91.
6. Nikolayeva, S.N. Ekologicheskoye obrazovaniye dlya ustoychivogo razvitiya. Analiz osnovopolagayushchikh normativnykh dokumentov / S.N. Nikolayeva, N.A. Ryzhova // *Doshkol'noye vospitaniye*. – 2018. – № 1. – S. 4-12.
7. Novikova, G.P. Modernizatsiya mekhanizmov innovatsionnoy deyatel'nosti doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy: monografiya / T.P. Afanas'yeva, G.P. Novikova. – Yaroslavl'-Moskva: Kantsler, 2016. – 388 s.
8. Tret'yakov, A.L. Formirovaniye tolerantnogo mirootnosheniya u detey doshkol'nogo vozrasta posredstvom fol'klora v sovremennom inklyuzivnom obrazovanii – aktual'naya psikhologo-pedagogicheskaya problema / A.L. Tret'yakov // *Perspektivy psikhologo-pedagogicheskoy raboty v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii: sb. mater. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. i obrazovatel'nogo seminar (k 100-letiyu Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury)*. – SPb., 2018. – S. 192-198.
9. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2018 g. № 204 «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda» [Elektronnyy resurs]. – URL: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html>, svobodnyy (data obrashcheniya: 18.06.2019).
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>, svobodnyy (data obrashcheniya: 18.06.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Е.В. Леонова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В настоящем разделе представлены статьи по результатам выполнения исследовательских проектов студентами третьего курса специальности «Психология служебной деятельности» по дисциплине «Методология и методы социально-психологического исследования».

Целью курса «Методология и методы социально-психологического исследования» является выработка умений коллективной научной деятельности, подготовка студентов к проведению прикладных социально-психологических исследований в профессиональной деятельности. Освоение студентами методологии и методов социально-психологического исследования происходит в процессе разработки и реализации коллективных научных проектов социально-психологического исследования. В число задач курса «Методология и методы социально-психологического исследования» входит а) освоение методов социально-психологического исследования; б) реализация всех этапов научного исследования: от замысла до публикации.

Работа над проектами включает следующие этапы:

1. *Изучение общей методологии социально-психологического исследования.* Студенты знакомятся с характеристиками, логической структурой, основными этапами социально-психологического исследования, а также особенностями индивидуальной и коллективной научной деятельности.

2. *Практическое освоение методов социально-психологического исследования.* На этом этапе студенты на практике организуют работу исследовательской группы. Каждая группа под руководством преподавателя готовит обоснование темы исследования, разрабатывает и защищает научный аппарат социально-психологического исследования. Далее коллегиально осуществляется выбор методов, обоснование объёма и состава выборки, подготовка инструментария. Проводится полевая часть социально-психологического исследования, обработка и анализ данных, интерпретация результатов.

3. *Подготовка публикации по результатам исследования.* Студенты изучают принятую структуру научной публикации по результатам эмпирического исследования, правила подготовки и оформления статьи.

На заключительном занятии по дисциплине «Методология и методы социально-психологического исследования» студенты защищают свои проекты в форме доклада с презентацией. Важным моментом является коллегиальное решение каждого научного коллектива о вкладе каждого студента в общий результат – итоговые оценки выставляются с учётом этого решения.

УДК 159.99

*Д.В. Белоусова, М.Р. Миронова, А.В. Сулик, В.Е. Коряхова, А.А. Баранецкая,
С.С. Жигунова, И.П. Лебедев*

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Научный руководитель – Е.В. Леонова

Аннотация. В работе рассматривается учебная мотивация как совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающую направленность личности. В исследовании приняли участие 78 студентов специальности «психология служебной деятельности» (ПСД), которые обучаются на 1-5 курсах. Исследование проводилось с помощью психодиагностической методики А.А. Реана и В.А. Якунина «Мотивация обучения», а также анкетного опроса для выявления цели поступления на данную специальность и возраста, в котором было принято это решение. В работе проведен анализ выраженности шести мотивов: приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома, учебный процесс, одобрение окружающих, стипендия; проведен анализ взаимосвязи данных мотивов. В результате сопоставления выраженности мотивов у студентов разных курсов были выделены три категории студентов. По результатам проведенного анализа установлено, что, несмотря на различия, большинство студентов сделали выбор профессии осознанно и собираются работать по специальности ПСД по окончании обучения.

Ключевые слова: Мотивация, мотивы, учебная деятельность, мотивация учебной деятельности студентов вуза, психология служебной деятельности.

С самого момента возникновения и до настоящего времени исследования проблемы мотивации студентов остаются наиболее востребованными в психологии. Большое количество ученых уделяли внимание данной теме, в отечественной психологии этим занимались Л.И. Божович, М.В. Матюхина, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.Я. Якунин и др.

Один из современных авторов – Н.А. Бакшаева дает следующее определение мотивации: «Мотивация – это активное состояние психики, побуждающее человека совершать определенные виды действий и определяющее направленность его деятельности. Мотивационная основа учебной деятельности представляет собой совокупность мотивов, поддерживающих ее непрерывность и стабильность. Мотивационная основа деятельности учащегося организует учебную деятельность в одно целое и приводит к формированию будущего специалиста» [2].

Если обращаться к психологическому словарю А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, то мы получим несколько иное определение мотивации: «Мотивация – это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность» [6]. П.М. Якобсон, в свою очередь, рассматривает мотивацию как сумму ряда факторов, которые в сочетании направляют поведение человека, т.е. могут объяснить поведение, активность поведения и его направленность. Существуют

такие формы проявления мотивов, как намерения, чувство долга, личные цели, эмоции, интерес к деятельности, к её процессу и содержанию. Так же в контексте нашей темы к мотивам необходимо отнести социальные мотивы, которые связаны с различными социальными отношениями между студентом и другими людьми в его окружении.

В настоящем исследовании мы использовали определение мотивации как «совокупности стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающую направленность личности» [3, С. 50].

Для того, чтобы понять, как мотив связан с целями обучения, стоит рассмотреть закон Йеркса-Додсона. Согласно ему эффективность деятельности (в нашем случае – учебной) напрямую зависит от оптимального значения силы мотивации. Если перефразировать этот закон, то существует определенная граница, за которой дальнейшее увеличение мотивации приводит к ухудшению результатов [8].

Исторически сложилось так, что под успешностью учебной деятельности в первую очередь подразумевается то, как влияет интеллектуальный уровень личности на уровень успешности. Хотя недооценивать значение этого фактора нельзя, но стоит учитывать, что ряд экспериментальных исследований поднимает проблему соотношения фактора мотивации с фактором уровня интеллекта.

В одном из исследований А.А. Реана [9] был обнаружен любопытный факт.

Группу студентов, обучающийся на педагогов, протестировали по шкале общего интеллекта, а после эти данные были сопоставлены с уровнем их успеваемости. Данные сопоставлялись с помощью корреляционного анализа по Спирмену. В результате анализа было установлено, что значимая связь между интеллектом и успеваемостью отсутствует и по блоку специальных предметов, и по блоку гуманитарных дисциплин. Позднее данный факт освещался в исследовании В.А. Якунина и Н.И. Мешкова, которые выявили другую важную закономерность. Закономерность состояла в том, что студенты с высоким и с низким уровнем успеваемости в учебе отличались друг от друга не по уровню интеллекта, а по мотивации к учебной деятельности. Те, у кого была низкая успеваемость, отличались преобладанием ситуативных и внешних мотивов, таких как, желание избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т.п. Что касается тех, чья успеваемость была высокой, то у них преобладали внутренние мотивы: потребность в высоком освоении профессии, желание получить важные профессиональные знания и умения.

Учебная деятельность занимает ключевое место в течение почти всех лет, в течение которых происходит формирования личности в юности. Она начинается еще в детском саду, продолжается в школе и оканчивается в стенах средних или высших профессиональных учебных заведений. Требование к получению полноценного образования является одним из самых важных требований к любой личности. По этой причине, разработка проблемы мотивации является одной из ключевых в педагогической психологии, а также в педагогике.

Метод

Выборка исследования составила 78 студентов (59 девушек и 19 юношей), обучающихся в КГУ им. К.Э. Циолковского по специальности Психология служебной деятельности (ПСД).

Объем выборки обусловлен ограниченностью ресурсов и высчитан

по формуле $n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$ [5], где n – минимальное количество респондентов, N – объём

генеральной совокупности, Δ – ошибка репрезентативности. В состав выборки входят студенты с первого по пятый курсы, обучающиеся по специальности ПСД.

Применялись следующие методы исследования (классификация Б.Г. Ананьева) [1]:

– *эмпирические*: психодиагностический метод (методика А.А. Реана и В.А. Якунина «Мотивация обучения» [8]); метод анкетного опроса (респондентам предлагалось ответить на два вопроса: (1) в каком возрасте я принял решение стать психологом и что стало причиной такого решения? (2) где и кем я хотел бы работать после обучения?);

– *методы обработки данных*: корреляционный анализ, кластерный анализ, U-критерий Манна-Уитни [5].

Результаты

На первом этапе анализа данных мы сопоставили попарно выраженность мотивов учебной деятельности у студентов разных курсов специальности ПСД. В результате анализа было установлено, что между студентами 1 и 2 курсов, а также между студентами 3, 4, 5 курсов различия отсутствуют. Это позволило нам при дальнейшем анализе объединить в группы студентов младших курсов и студентов старших курсов.

На втором этапе анализа данных мы изучили корреляционные связи между учебными мотивами отдельно у младших и старших курсов (рисунок 1). И выяснили, что у младших курсов корреляционно значимые связи имеют пять мотивов: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома», «учебный процесс», «одобрение окружающих». Мотив «стипендия» не имеет корреляционно значимой связи ни с одним из вышеперечисленных мотивов. У старших курсов корреляционно значимые связи имеют все шесть мотивов. Из чего следует вывод, о малой значимости материального поощрения студентов, обучающихся на младших курсах. Причиной этого может служить тот факт, что студенты младших курсов получают высшее образование на коммерческой основе, а студенты старших курсов и на коммерческой, и на бюджетной.

На третьем этапе мы сопоставили выраженность мотивов между старшими и младшими курсами, и оценили статистическую достоверность различий (рисунок 2).

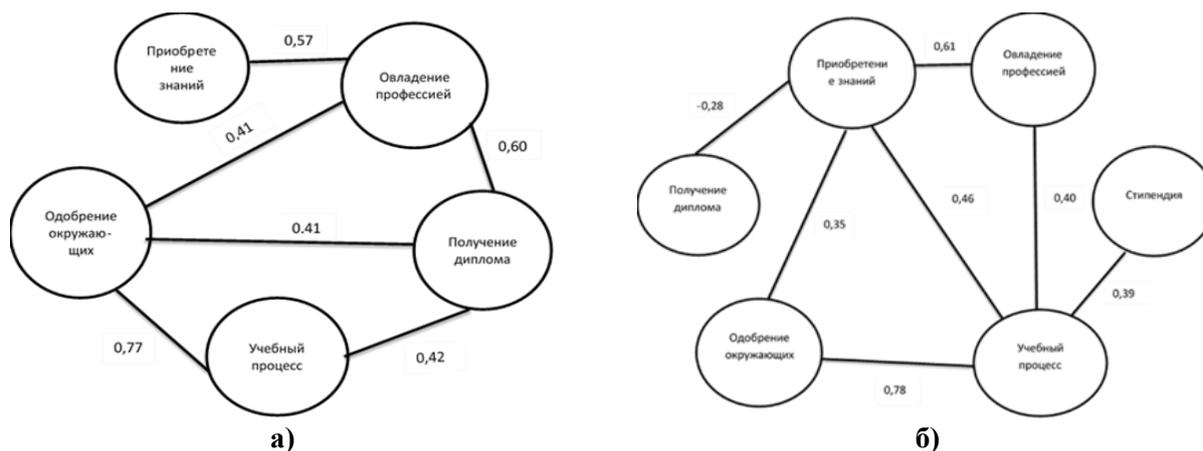


Рисунок 1 – Корреляционные связи между мотивами у студентов младших курсов (а) и студентов старших курсов (б)

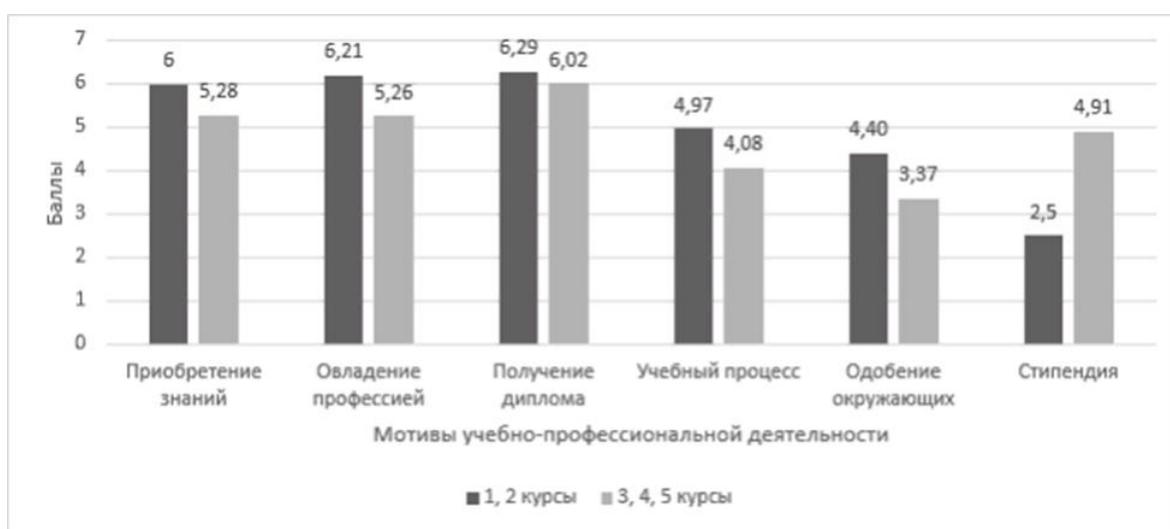


Рисунок 2 – Соотношение мотивов учебно-профессиональной деятельности между младшими и старшими курсами

Таблица 1 – Средние значения и стандартные отклонения мотивов учебно-профессиональной деятельности у студентов младших (1-2) и старших (3-5) курсов

Курсы	Мотивы					
	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Учебный процесс	Одобрение окружающих	Стипендия
	$m \pm \sigma$	$m \pm \sigma$	$m \pm \sigma$	$m \pm \sigma$	$m \pm \sigma$	$m \pm \sigma$
Младшие	$6 \pm 0,87$	$6,21 \pm 1,13$	$6,29 \pm 0,86$	$4,97 \pm 0,84$	$4,40 \pm 1,38$	$2,5 \pm 2,09$
Старшие	$5,28 \pm 1,14$	$5,26 \pm 1,36$	$6,02 \pm 1,37$	$4,08 \pm 1,07$	$3,37 \pm 1,28$	$4,91 \pm 1,89$

Исходя из рисунка 2, мотив «Приобретение знаний» более выражен у младших курсов. Это может быть продиктовано тем, что полученные результаты обусловлены стремлением получения знаний в новой области науки, которую студенты первых курсов выбрали самостоятельно. Так же дополнительным фактором может выступать то, что начинается и освоение профильных дисциплин, которые увеличивают интерес к получению новых знаний. Мы считаем, что

более низкий показатель у старших курсов может быть связан с тем, что эти студенты уже имеют определенный багаж знаний, и более актуальным для них является не получение знаний, а их применение на практике.

Показатель важности мотива «Овладение профессией» также оказался выше у младших, чем у старших курсов. Мы считаем это связано с «кризисом третьекурсника», а также с осуществлением профессиональной практики на 3 курсе, после которой ожидания студентов

от профессии могут не совпасть с реальностью. Также мы предполагаем, что данные показатели можно связать с тем, что на старших курсах студенты уже начинают работать и, возможно, овладение профессией отходит на второй план.

По мотиву «Получение диплома» мы видим, что значения для группы младших курсов и для группы старших курсов очень близки друг к другу, это может говорить о том, что мотив получения диплома одинаково важен для обучающихся во время всего периода обучения.

Показатели по мотиву «Учебный процесс» выше у младших курсов, чем у старших курсов. Мы видим, что у студентов мотив «Учебный процесс» уменьшается. Мы думаем, это связано с тем, что многие студенты в процессе учебы определяют для себя важность учебного процесса, ведь с каждым годом студенты становятся более адаптированными и решают для себя, что они могут «пропустить», а что нет. Также это может быть связано с тем, что студенты начинают подрабатывать на старших курсах, и кто-то отдает работе больший приоритет, чем учебному процессу.

Мотив «Одобрение окружающих» выше в группе младших курсов. На наш взгляд это может быть связано с тем, что в самом начале обучения на студента возложены достаточно большие ожидания со стороны ближайшего окружения, а также с тем, что факт поступления в университет на данном возрастном этапе считается частью социального образа успешного молодого человека. Тем не менее, как мы видим, у более старших курсов показатели по данному мотиву снижаются. Мы считаем, что это связано с тем, что по мере обучения на первое место выступает внутренняя мотивация учащегося, может вырабатываться своя система оценки личных успехов по мере взросления. На почве этого и может снижаться потребность в одобрительной оценке со стороны социума.

Исходя из рисунка 2, можно сделать вывод, что для студентов старших курсов материальная мотивация в виде стипендии куда более важна, чем для студентов младших курсов. Мы считаем, что это связано с тем, что почти все учащиеся данной группы обучаются на коммерческой основе, а значит, не могут рассчитывать на материальную награду

за успехи в учении. На наш взгляд, на фоне того, что данный вид мотивации у них отсутствует как таковой, и сформировался столь низкий показатель по данной шкале.

Выборка студентов старших курсов оказалась неоднородной. Поэтому, на четвертом этапе данная выборка (54 респондента) была разделена на три кластера. В первый кластер вошло 10 респондентов, во второй – 17, в третий – 27. Как видно из рисунка 3, самый многочисленный – третий кластер имеет самые высокие показатели учебной мотивации. Второй кластер повторяет очертания третьего, однако, его показатели несколько ниже. Вышесказанное позволяет сделать вывод о заинтересованности большинства студентов (44 респондента) старших курсов учебным процессом и желанием трудоустройства этих студентов по специальности. Первый кластер значительно отличается от двух предыдущих. Большинство показателей ниже, преобладающее значение для респондентов данного кластера имеет мотив «получение диплома», что может свидетельствовать о сниженной учебной мотивации, нежелании работать по получаемой специальности.

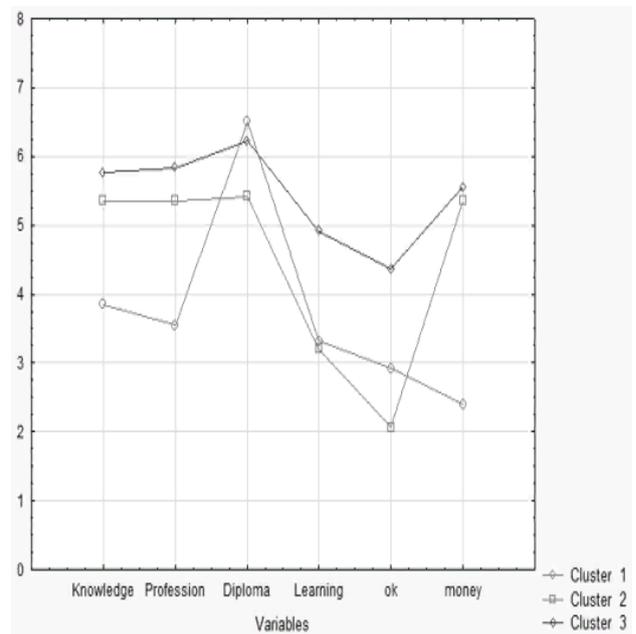


Рисунок 3 – Средние значения мотивов в кластерах



Рисунок 4 – Возраст, в котором студент принял решение стать психологом

На рисунке 4 представлены результаты анализа ответов на вопросы анкеты у студентов 1, 2, 3 кластеров.

В 1 кластере большинство респондентов приняли решение поступать на ПСД после 17 лет (67%). Во 2 кластере количество респондентов, принявших решение поступать на ПСД до 17 лет (50%) и после 17 лет (50%) одинаково. В 3 кластере большинство

респондентов приняли решение поступать на ПСД после 17 лет (54%).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о влиянии возраста, в котором было принято решение о профессиональном самоопределении, т.е. чем раньше сформировался профессиональный интерес, тем выше вероятность осознанного выбора профессии.



Рисунок 5 – Соотношение мотивов поступления в КГУ на обучение по специальности «Психология служебной деятельности»

В 1 кластере большинство респондентов были заинтересованы профессией (34%). Другие причины (33%) включают в себя: мнения окружающих, другие стечения обстоятельств и т.д. Во 2 кластере у респондентов в значительной мере

преобладает интерес к профессии (49%). В 3 кластере многие респонденты руководствовались другими причинами (мнение окружающих, стечение обстоятельств и т.д.) (38%).



Рисунок 6 – Предпочтения в выборе профессии у студентов

В 1 кластере респонденты разделились на тех, кто собирается работать в сфере ПСД (30 %) и тех, кто не собирается связывать свою жизнь с психологией (30 %). Во 2 кластере наибольшее количество респондентов собираются работать по специальности ПСД (50 %). В 3 кластере большинство испытуемых собирается работать по специальности ПСД (48 %).

Интересно отметить, что противоречивость ведущих мотивов, которыми руководствовались респонденты, будучи абитуриентами при поступлении на ПСД: «интерес к данной специальности» или «другие причины», отражают противоречивость интереса и желания работать по данной специальности у респондентов в настоящий момент, т.е. мы наблюдаем как прямую зависимость (1 кластер: 33% – поступили «по другим причинам»: мнение окружающих, стечения обстоятельств и т.д., и те же 30 % – не собираются в дальнейшем работать по специальности ПСД), так и обратную (3 кластер: 38 % – поступили «по другим причинам», но 48 % – собираются работать по специальности ПСД).

Мы, разделяя мнение Калининой Т.В. и Маркеевой М.В., считаем что сложившуюся тенденцию неосознанного выбора будущей профессии или специальности можно изменить, если создать в высшем учебном заведении условия, которые будут способствовать активизации осознания своих мотивов, ценностей среди студентов, а также для сопоставления их с возможностями, которые будет предоставлять выбранная профессия и связанная с этим деятельность. Используя, например, тренинги, дискуссионный метод,

метод моделирования, можно создать условия для осознания своих ценностей, для самопознания личности, для сопоставления своих реальных интересов и возможностей, и их реализации в будущей профессии [4].

Выводы

По результатам проведённого исследования установлено:

1. Мотивация учебно-профессиональной деятельности является стабильной на протяжении 1-2 курсов (младшие курсы) и 3-5 курсов (старшие курсы). Данный факт подтверждает теорию «кризиса третьего курса», когда у студентов на фоне юношеского кризиса происходит переосмысление своей будущей профессиональной деятельности.

2. У студентов младших курсов в целом выше уровень мотивации, а у студентов старших курсов выше готовность работать по получаемой специальности по окончании университета.

3. В результате исследования выявлены три категории студентов, отличающихся по структуре учебно-профессиональной мотивации. Для первой категории характерна выраженность всех учебно-профессиональных мотивов: получение знаний, приобретение профессии, получение диплома, учебный процесс, одобрение окружающих, стипендия. Для второй категории, в отличие от первой, невысок интерес к учебному процессу и одобрению окружающих, но остальные мотивы важны. Третьей категории студентов важно только получение диплома. С нашей точки зрения, именно со студентами третьей категории необходима профориентационная работа, начиная с момента поступления в университет.

Список литературы:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
2. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие для вузов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – 2-е изд., стер. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 178 с. (Серия: Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-00268-3.
3. Баранов, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Баранов, А.Р. Кудашев, А.А. Реан. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
4. Калинина, Т.В. Комплексная программа подготовки студентов гуманитарного направления как условие формирования успешной учебной и профессиональной мотивации / Т.В. Калинина, М.В. Маркеева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 29. – С. 124-131.
5. Леонова, Е.В. Качественные и количественные методы исследования в психологии: учебник [Электронный ресурс] / Е.В. Леонова. – Электрон. текстовые данные. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Ай Пи Эр Медиа, 2017. – 411 с.
6. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошеского. – М., 1990.

7. Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2001. – 224 с.
8. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб: Питер, 2001. – 432 с.

*D. Belousova, M. Mironova, A. Sulik, V. Koryakhova, A. Baranetskaya,
S. Zhigunova, I. Lebedev*

**EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS
– FUTURE SPECIALISTS IN PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

Scientific adviser – E.V. Leonova

Abstract. The paper considers educational and professional motivation as the set of steady motives, having a certain hierarchy and expressing the personality orientation. 78 students of the 1-5 year of study at the training course «Psychology of Professional Activity» took part in the research. The study was conducted with the help of the psychodiagnostic method «Motivation of learning» by A.A. Rean and B.A. Yakunin, as well as a questionnaire for identifying the purpose of entering the training course and the age of this decision-making. In the article there is given the analysis of six motives expression: gaining knowledge, mastering the profession, getting the diploma, educational process, approving of environment, scholarship; the analysis of interrelation of these motives is given. As a result of the motive expression comparison among students of different years of study there were singled out three categories of students. According to the results of the analysis it was established that despite the differences, most of the students made their choice of profession consciously and were going to work as psychologists of professional activity after the graduation.

Key words: motivation; motives; learning activity; motivation of learning activities of university students; psychology of professional activity.

Bibliography:

1. Ananyev, B.G. On the problems of modern human science / B.G. Ananyev; USSR Academy of Sciences, Institute of psychology. – M.: Science, 1977. – 379 p.
2. Bakshaeva, N.A. the Psychology of motivation of students: textbook the allowance for high schools / N.A. Bakshaeva, A.A. Verbitsky. – 2nd ed., revised. – M.: Yurayt Publishing House, 2018. – 178 p. (Series: Educational process). – ISBN 978-5-534-00268-3.
3. Baranov, A.A. Psychology of personality adaptation / A.A. Baranov, A.R. Kudashev, A.A. Rean. – SPb.: Prime-EUROZNAK, 2006. – 479 p.
4. Kalinina, T.V. The Complex program of preparation of students of the humanitarian direction as a condition of formation of successful educational and professional motivation / T.V. Kalinina, M.V. Markeeva // Problems and prospects of development of education in Russia. – 2014. – № 29. – Pp. 124-131.
5. Leonova, E.V. Qualitative and quantitative research methods in psychology: textbook [Electronic resource] / E.V. Leonova. – Kaluga: Tsiolkovskiy Kaluga state University, AI PI Er Media, 2017. – 411 p.
6. Psychology. Dictionary / ed. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshsky. – M., 1990.
7. Rean, A.A. Practical psychodiagnosis of personality / A.A. Rean. – SPb., 2001. – 224 p.
8. Rean, A.A. Psychology and pedagogics / A.A. Rean, N.In. Reflection S.I. Rozum. – SPb.: Peter, 2001. – 432 p.

УДК 159.99

*М. Абанина, А. Борисова, С. Комлева, Г. Кирил, М. Милакова, М. Новикова,
В. Савостина, А. Семочкина, М. Подковырова*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О БУДУЩЕМ СУПРУГЕ: ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Научный руководитель – Е.В. Леонова

Аннотация. Представлены результаты исследования гендерной специфики индивидуальных представлений о будущем супруге у студентов в возрасте от 19 до 21 года (N=16). Представления о качествах, которым должен обладать муж/жена изучались с помощью методики диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик. Результаты показали, что представления о будущем супруге зависят от индивидуально-психологических особенностей респондентов на фоне гендерной специфики предпочтений. В выборке юношей было выявлено два типа предпочтений: молодые люди с выраженными чертами доминирования и лидерства в качестве идеальной супруги представляют девушку с противоположными качествами, а у юношей с отсутствием явно выраженных акцентуаций представления о качествах будущей супруги совпадают с собственным набором качеств. В выборке девушек представления о будущем супруге более однородные и гармоничные, но в отдельных случаях отмечено желание иметь властного, доминирующего, лидирующего партнёра.

Ключевые слова: представления о будущем супруге, гендерные различия, межличностные отношения супругов, молодежь.

Вступление в брак – важное событие в жизни каждого человека, а процесс выбора будущего супруга более сложный, чем кажется на первый взгляд. На выбор будущего супруга оказывают влияние множество факторов. Одним из важнейших является представление об идеальном партнере. На формирование этого представления влияют собственный опыт, опыт родителей и идеал будущего супруга, который формируется, главным образом, под влиянием гендерных стереотипов. Согласно определению Т.Б. Рябовой, гендерные стереотипы – это социально конструируемые категории «маскулинность» и «феминность», которые подтверждаются поведением, различным распределением социальных ролей и статусов и поддерживаются психологическими потребностями человека вести себя в социально одобряемой манере и ощущать свою целостность и непротиворечивость [6].

Понятие «гендер» раскрывает социальные причины межполовых различий, содержащиеся в социальном статусе и социально-психологических особенностях личности. Различия в представлениях образа партнера препятствуют взаимопониманию супругов в браке, адекватному восприятию друг друга, что может подорвать устойчивость супружеских отношений, семьи.

Современные гендерные представления, как отмечает Е.П. Ильин, все меньше соответствуют традиционным взглядам. У женщин проявляется стремление отойти от роли хозяйки и реализовать себя в обществе,

для чего требуются «маскулинные» качества, такие как: властность, самоуверенность, надежность и др.

С другой стороны, по результатам исследования Л.И. Доевой было обнаружено, что подавляющее большинство юношей 18-25 лет считают важными в образе супруги такие качества как нежность, преданность, а девушки того же возраста ценят в юношах властность, силу, надежность. В целом юноши придерживаются традиционных взглядов на семейную жизнь, взгляды девушек при этом менее полярны [1].

Результаты исследования А.А. Никитиной и Н.К. Радиной показывают, что и юноши, и девушки одинаково представляют образ мужчины, как успешного, физически, умственно и эмоционально устойчивого. Но девушки большую роль в образе мужчины отводят социальным качествам и допускают присутствие у них типичных женских черт, таких как терпеливость, чуткость и т.д. [4]

По мнению С.В. Мерзляковой, представления об идеальном супруге у юношей и девушке не совпадают. Но образ идеальной жены имеет сходства по структурно-содержательным характеристикам. Молодые люди единодушны в том, что заботливость является наиболее ценным качеством для супруги. Однако юноши в процессе поиска брачного партнера будут стремиться к тому, чтобы супруги оказались схожими в своих наиболее существенных характеристиках. Тогда

как современные девушки при выборе брачного партнера будут искать будущего супруга по принципу дополнительности потребностей или компенсации собственных недостатков [3].

В целом результаты выполненных к настоящему времени исследований показывают, с одной стороны, противоречивость, а с другой стороны – неустойчивость стереотипов современной молодёжи относительно качеств будущего супруга. Гипотезой настоящего исследования явилось предположение о зависимости представлений о будущем супруге от индивидуально-психологических особенностей респондентов.

Метод

В исследовании приняли участие 16 студентов КГУ им. К.Э. Циолковского (8 девушек и 8 юношей) в возрасте от 19 до 21 года, обучающихся по специальности «Таможенное дело».

В исследовании была использована методика диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик [7]. Методика направлена на изучение представлений респондентов о себе и Я-идеальном, а также для изучения взаимоотношений в парах и малых группах. В настоящем исследовании методика использовалась для изучения представлений о себе (как будущем супруге) и представлений о качествах, которым должен обладать муж/жена. Оценка собственных качеств (как будущего супруга) и качеств идеального супруга производилась по 8 шкалам (октантам):

I – властный-лидирующий; II – независимый-доминирующий; III – прямолинейный-агрессивный; IV – недоверчивый-скептический; V – покорно-застенчивый; VI – зависимый-послушный; VII – сотрудничающий-конвенциальный; VIII – ответственно-великодушный.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе, для выявления характеристик соответствующих представлению о себе как о супруге, испытуемым давался список черт представленных в методике Лири, где нужно указать те черты, которые свойственны им как будущим супругам. На втором этапе, для выявления представлений о будущем супруге, в том же списке черт испытуемым следовало выбрать только те, которые соответствуют их представлениям о будущем супруге. Далее результаты подверглись первичной обработке и для каждого испытуемого была построена октограмма.

Результаты

Результаты анализа данных показали, что существуют гендерные различия между представлениями о будущем супруге у юношей и девушек.

Результаты, полученные на выборке юношей, показали, что выборка разделилась на две группы. В первой группе (Рис. 1) представлены октограммы юношей с доминированием определенных типов межличностных отношений: властный, доминирующий, агрессивный, скептический (M01, M03, M07, M08).

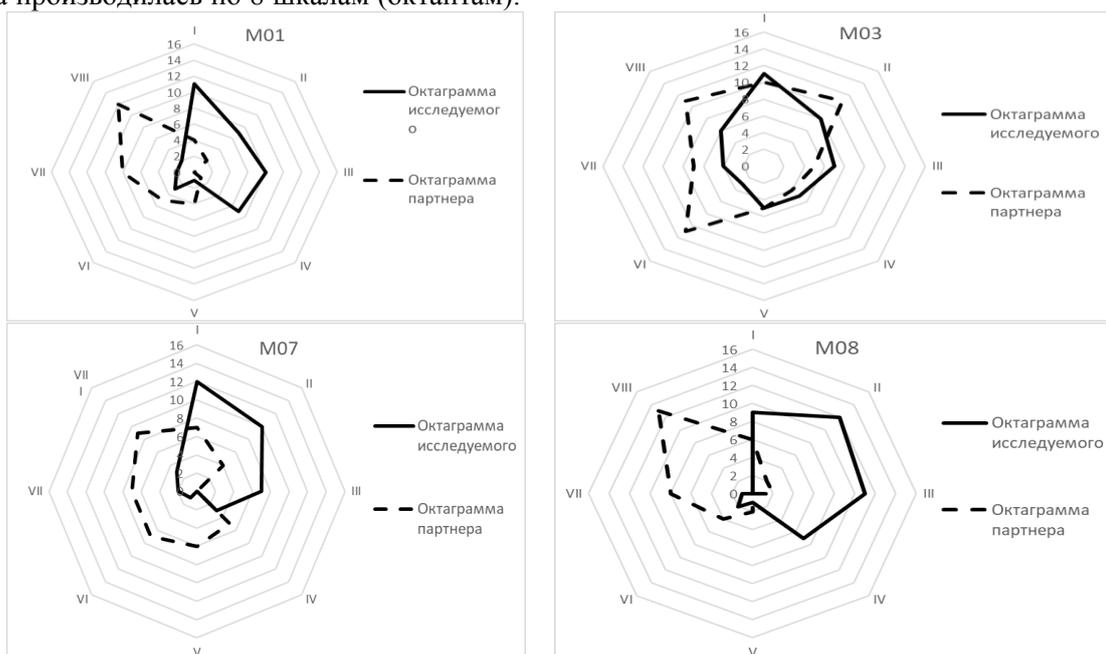


Рисунок 1 – Октограммы юношей первой группы (с доминированием ряда черт)

Общим для данной категории молодых людей является желание видеть в своей будущей супруге противоположные качества: покорность, зависимость, конвенциальность, великодушные.

Молодые люди второй группы, у которых наблюдается гармоничное сочетание всех типов

межличностных отношений, хотели бы видеть в своих партнерах такие же качества как у них самих (Рис. 2) – их будущая супруга должна сочетать в себе как феминные (октанты IV-VI), так и маскулинные (октанты I, II, III, VII, VIII) черты.

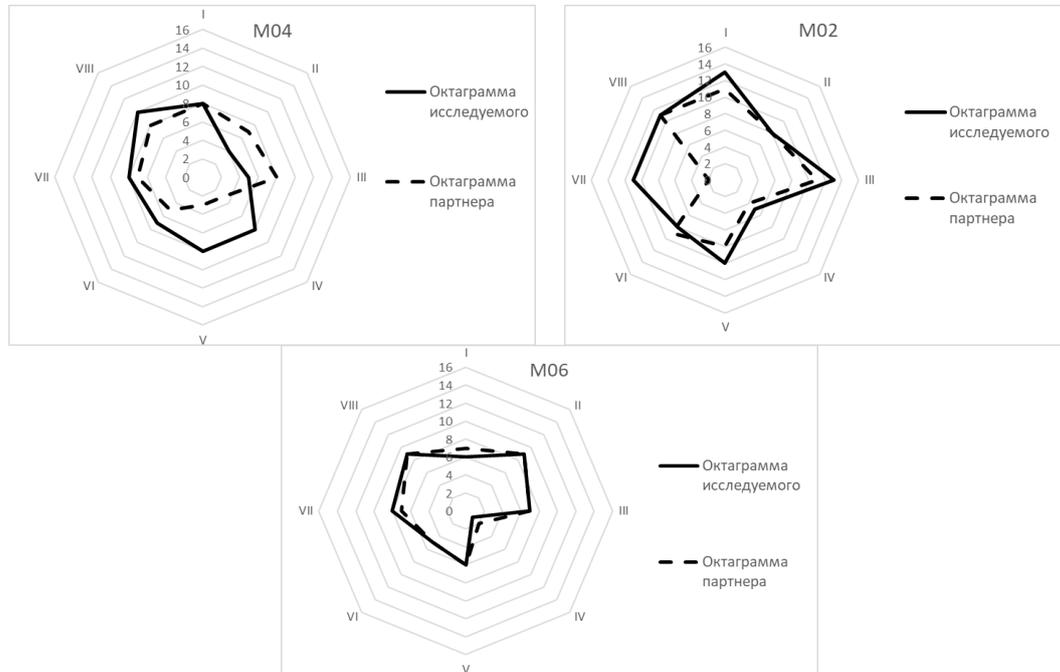


Рисунок 2 – Октаграммы юношей второй группы (гармоничное распределение черт)

Результаты, полученные на выборке девушек, показали, что они, вне зависимости от типа межличностных отношений, хотели бы иметь гармоничного супруга (показатели по всем шкалам, как правило, находятся в пределах 10 баллов), что свидетельствует о желаемом отсутствии у потенциального супруга акцентуаций черт характера, которые могут привести к сложностям в сфере межличностных отношений (Рис. 3). Вместе с тем, у двух девушек отмечена потребность во властном, явно лидирующем партнере. Следует также отметить, что предпочитаемые девушками качества будущего партнёра относятся к октантам «верхней группы»: I, II, III, VII, VIII, в совокупности свидетельствующие о маскулинности будущего супруга.

Выводы

Результаты проведённого исследования в целом подтверждают выдвинутую гипотезу – представления о будущем супруге действительно зависят от индивидуально-психологических особенностей респондентов на фоне гендерной специфики предпочтений.

1. В выборке юношей было выявлено два типа предпочтений: молодые люди с выраженными чертами доминирования и лидерства в качестве идеальной супруги представляют девушку, у которой эти качества не выражены, но выражены такие качества, как зависимость, дружелюбие, готовность к сотрудничеству. Тогда как у юношей с отсутствием явно выраженных акцентуаций представления о качествах будущей супруги совпадают с собственным набором качеств.

2. В выборке девушек представления о будущем супруге более однородные и гармоничные (со средней выраженностью качеств по всем шкалам), что свидетельствует, в первую очередь, о желании бесконфликтных отношений. Вместе с тем, в отдельных случаях отмечено желание иметь властного, доминирующего, лидирующего партнёра.

Несмотря на небольшой объём выборки проведённое исследование свидетельствует об определённой дифференциации идеальных представлений современной молодёжи о будущем партнере.

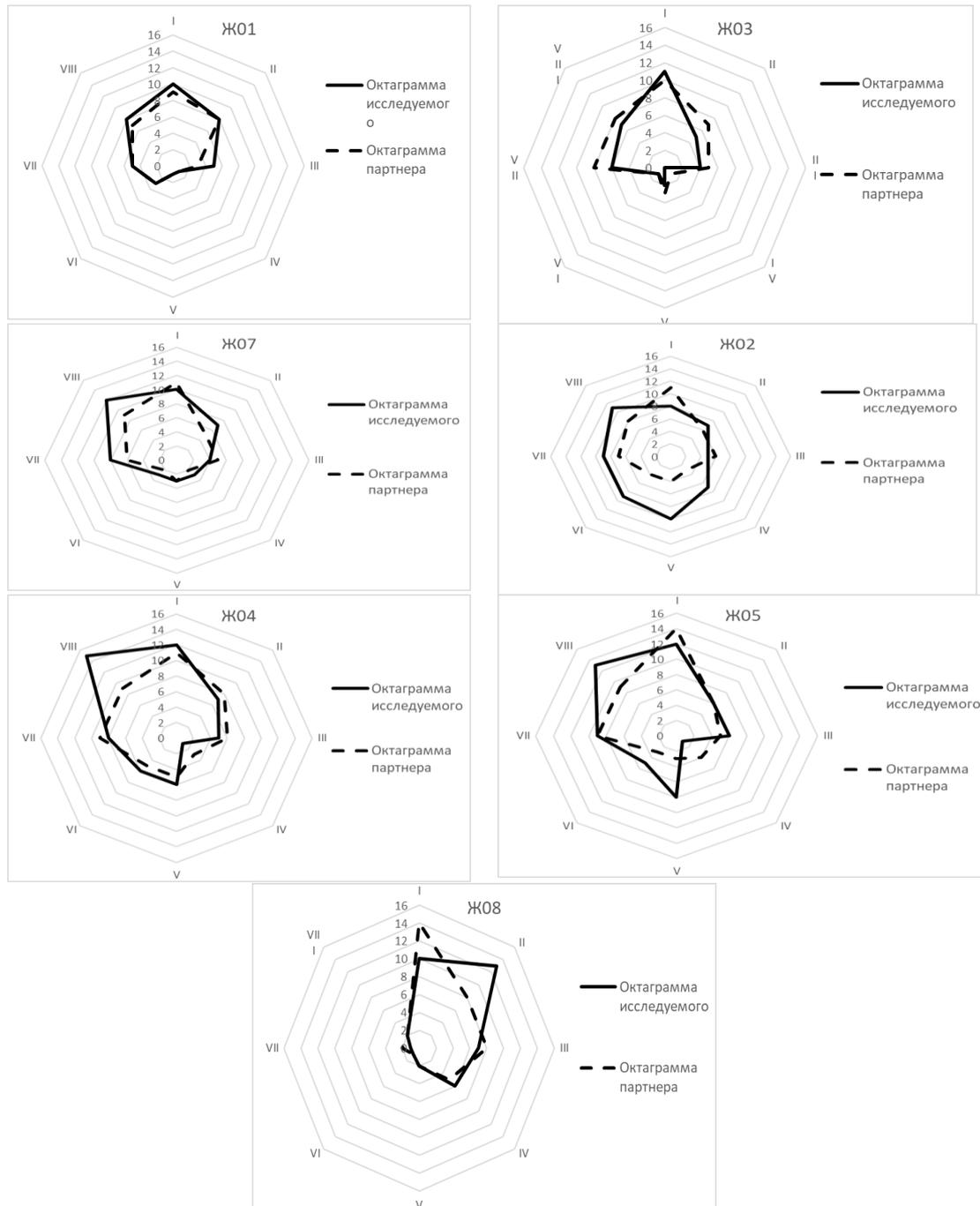


Рисунок 3 – Октаграммы девушек

Список литературы:

1. Доева, Л.И. Представления о будущем супруге и семейно-брачные установки современной молодежи: гендерный аспект / Л.И. Доева // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 222-225.
2. Маленова, А.Ю. Представления о брачно-семейных отношениях студенческой молодежи: социально-психологические риски и ресурсы / А.Ю. Маленова, А.В. Самойленкова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2014. – № 1. – С. 43-51.
3. Мерзлякова, С.В. Особенности брачно-семейных представлений современной молодежи / С.В. Мерзлякова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №12 – С. 150-154.
4. Никитина, А.А. Образ «настоящей мужественности» / Н.К. Радина, А.А. Никитина // Психология сознания: современное состояние и перспективы. Материалы I Всероссийской конференции 29 июня-1 июля 2007 г., Самара. – Самара: Изд-во «Научно-технический центр», 2007. – С. 363-364.

5. Почебут, Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие / Л.Г. Почебут. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
6. Рябова, Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т.Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. – Т. V. – 2003. – Вып.1-2 (15-16). – С. 120-139.
7. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.
8. Шелехов, И.Л. Гендерные различия в образе идеального брачного партнера у современной студенческой молодежи / И.Л. Шелехов, Е.В. Гребенникова, О.Г. Берестнева, Л.И. Иванкина, О.С. Жаркова // Вестник ИжГТУ имени М. Т. Калашникова. – 2015. – № 1(65) – С. 151-154.

*M. Abanina, A. Borisova, S. Komleva, G. Kiril, M. Milakova, M. Novikova,
V. Savostina, A. Semochkina, M. Podkovyrova*
STUDENTS' IDEAS ABOUT FUTURE SPOUSE: GENDER DIFFERENCES
Scientific adviser – E.V. Leonova

Abstract. The results of the study of gender features of individual ideas about the future spouse among students (19 to 21 years old, N = 16) are presented. The ideas about husband's or wife's qualities were studied using the diagnostic method of interpersonal relations by T. Leary adapted by L.N. Sobchik. The results showed that ideas about the future spouse depend on the individual psychological characteristics as well as gender special preferences. In the sample of young men, two types of preferences were identified: young men with dominant and leader qualities prefer a wife with opposite qualities as an ideal wife, but the young men with no pronounced accentuations prefer future spouse whose qualities coincide with their own set of ones. In the sample of girls, ideas about the future spouse are more homogeneous and harmonious, but in some cases there is a desire to have a powerful, dominant, and leading partner.

Key words: ideas about the future spouse; gender differences; interpersonal relations of spouses; youth.

Bibliography:

1. Doyeva, L.I. Ideas about the future spouse and family and marriage attitudes of modern youth: gender aspect / L.I. Doyeva // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]. – 2013. – № 2. – P. 222-225.
2. Malenova, A.Yu. Ideas about marriage and family relations of student youth: social and psychological risks and resources / A.Yu. Malenova, A.V. Samoylenkova // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» [Bulletin of Omsk University. Series «Psychology»]. – 2014. – № 1. – P. 43-51.
3. Merzlyakova, S.V. Features of marriage and family representations of modern youth / S.V. Merzlyakova // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya [Theory and practice of social development]. – 2012. – №12 – P. 150-154.
4. Nikitina, A.A. The image of «real masculinity» / N.K. Radina, A.A. Nikitina // Psychology of consciousness: the current state and prospects. Materialy I Vserossiyskoy konferentsii 29 iyunya-1 iyulya 2007 g., Samara. – Samara: Izd-vo «Nauchno-tekhnicheskij tsentr». 2007. – P. 363-364.
5. Pochebut, L.G. Cross-cultural and ethnic psychology: Textbook / L.G. Pochebut. – SPb.: Piter, 2012. – 336 p.
6. Ryabova, T.B. Stereotypes and stereotyping as a problem of gender studies / T.B. Ryabova // Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. T.V. Vyp.1-2 (15-16) [Personality. Culture Society. T.V. Issue 1-2 (15-16)]. – P. 120-139.
7. Sobchik, L.N. Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnostics / L.N. Sobchik. – SPb.: Rech', 2005. – 624 p.
8. Shelekhov, I.L. Gender differences in the image of an ideal marriage partner among modern students / I.L. Shelekhov, Ye.V. Grebennikova, O.G. Berestneva, L.I. Ivankina, O.S. Zharkova // Vestnik IzhGTU imeni M.T. Kalashnikova [Bulletin of ISTU named after M.T. Kalashnikov.]. – 2015. – № 1(65). – P. 151-154.

Сведения об авторах:

Биба Анна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Институт педагогики, ФГБОУ «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Весна С. Трифунович – доктор социологических наук, доцент, Крагуевацкий университет, педагогический факультет в Ягодине, гуманитарный факультет, 14 М. Миялкович, Ягодина, 35 000, Республика Сербия. E-mail: vesna.trifunovic@pefja.kg.ac.rs.

Гордана Будимир Нинкович – доктор педагогических наук, профессор, Крагуевацкий университет, педагогический факультет в Ягодине, гуманитарный факультет, 14 М. Миялкович, Ягодина, 35 000, Республика Сербия. E-mail: budimirninkovic@yahoo.com.

Декина Елена Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». Сфера научных интересов: педагогическая психология, психология воспитания, профилактика девиантного поведения. E-mail: kmppedagogika@yandex.ru.

Калинина Зинаида Николаевна – кандидат педагогических наук, профессор, директор департамента воспитательной работы и социальной политики; профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия. Сфера научных интересов: практическая педагогика, воспитательные практики, профилактика девиантного поведения. E-mail: dej@tsput.ru.

Коркина Анна Сергеевна – студентка Института истории и права ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия. E-mail: korkinaas@studklg.ru.

Косов Александр Владиславович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калуга, Россия. E-mail: sanslav@kaluga.net.

Красевич Анастасия Алексеевна – выпускница бакалаврской программы «Психология» института психологии, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калуга – Санкт-Петербург. E-mail: vishnevskaya-nastasya@inbox.ru.

Краснощеченко Ирина Петровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной и организационной психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tsku.ru.

Леонова Елена Васильевна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и юридической психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». E-mail: leonovaev@tsku.ru.

Лыфенко Анастасия Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра менеджмента качества, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калуга, Россия. E-mail: lyfenkoav@tsku.ru.

Малашенкова Диана Олеговна – магистрант программы «Психология управления персоналом» ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: diana-malashenkova@yandex.ru.

Новикова Анастасия Константиновна – выпускница бакалаврской программы «Психология» института психологии, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калуга, Россия. E-mail: vkedakh96@mail.ru.

Пазухина Светлана Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия. Сфера научных интересов: педагогическая психология, психология воспитания, формирование ценностных отношений. E-mail: pazuhina@mail.ru.

Посыпанова Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия. E-mail: posypanova@rambler.ru.

Рассказова Полина Михайловна – магистрант 2 курса Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. Специализация

«Управление персоналом». Научные интересы: психология управления, профессиональное самоопределение личности. E-mail: rasskazovapm@studklg.ru.

Реймер Мария Валериевна – старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, Россия. E-mail: m.casatkina2011@yandex.ru.

Савотина Наталия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калуга, Россия. Главный научный сотрудник Лаборатории развития воспитания и социализации детей ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: savotinana@studklg.ru.

Серезжникова Раиса Кузьминична – доктор педагогических наук., профессор, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии. E-mail: seryozhnikova@mail.ru.

Синякина Альбина Викторовна – магистрант программы «Психология управления персоналом» ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». E-mail: sinyakalbina@mail.ru.

Сладяна Анджелкович – доктор педагогических наук, доцент, Белградский университет, географический факультет, 3/3 Студентски трг, Белград, 11000, Республика Сербия. E-mail: slandjelkovic@gmail.com.

Солодун Людмила Николаевна – директор Научной библиотеки ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». E-mail: solodunLN@tksu.ru.

Спиженкова Мария Антониновна – кандидат философских наук, доцент кафедры общей и юридической психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калуга, Россия. Сфера научных интересов: психологическое сопровождение личности в системе высшего профессионального образования, обеспечение деятельности психологической службы в вузе, работа с людьми с ОВЗ, психологическое консультирование. E-mail SpizhenkovaMA@tksu.ru.

Третьяков Андрей Леонидович – старший преподаватель кафедры дошкольного образования ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет». E-mail: altretyakov@list.ru.

Хотеева Раиса Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Научные интересы: психология управления, клиническая психология, психология профессиональной деятельности, профессиональная социализация специалистов. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Авторские коллективы студентов 3-го курса Института психологии ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», специальность «Психология служебной деятельности»:

Белоусова Диана, Миронова Мария, Сулик Анастасия, Коряхова Виктория, Баранецкая Алина, Жигунова Светлана, Лебедев Илья.

Абанина Маргарита, Борисова Алена, Комлева Софья, Кирилл Габриелл, Милакова Марина, Новикова Марина, Савостина Вероника, Семочкина Алина, Подковырова Маргарита.

Biba Anna Grigoryevna – PhD (Psychological Sciences), assistant professor of pedagogical department of Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Pedagogic Institute, department of preschool, school and special education, an associate professor. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Dekina Elena Viktorovna – PhD (Psychological sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy at the Tula State Pedagogical University named after LN Tolstoy. Research interests: pedagogical psychology, upbringing psychology, prevention of deviant behavior. E-mail: kmppedagogika@yandex.ru.

Gordana Budimir Ninkovic – PhD (Pedagogical sciences), Professor, Kragujevac University, Faculty of Education in Jagodina, Faculty of Humanities, 14 M. Miyalkovich, Yagodina, 35 000, Republic of Serbia, E-mail: budimirninkovic@yahoo.com.

Kalinina Zinaida Nikolaevna – PhD (Pedagogical sciences), Professor, Director of the Department of Educational Work and Social Policy; Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University named after LN Tolstoy, Tula, Russia. Research interests: practical pedagogy, educational practices, prevention of deviant behavior. E-mail: dej@tsput.ru.

Khotieva Raisa Ivanovna – PhD (Psychological sciences), Associate Professor of the Department of Social and Organizational Psychology, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga. Research interests: management psychology, clinical psychology, psychology of professional activity, professional socialization of specialists. E-mail: khoteyeva@tsku.ru.

Korkina Anna – a student of the Institute of History and Law at Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: korkinaas@studklg.ru.

Kosov Alexander V. – PhD (Psychological sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Organizational Psychology at Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: sanslav@kaluga.net.

Krasievich Anastasiya Alekseevna – graduate of The Psychology department of the Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia – Sankt-Petersburg. E-mail: vishnevskaya-nastasya@inbox.ru.

Krasnoshchechenko Irina Penrovna – ScD (Psychological Sciences), associate professor, professor of the department at the social and organizational psychology, Tsiolkovskiy Kaluga state University, Kaluga, Russia, e-mail: krasnoshchechenko_ip@tsku.ru.

Leonova Elena V. – ScD (Psychological Sciences), associate professor, Head of the department of general and legal psychology, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: Leonovaev@tsku.ru.

Lyfenko Anastasiya Vyacheslavovna – PhD (Pedagogical sciences). Associate Professor, Head of the Center for Quality Management, Associate Professor of the Theory and Methodology Department of Preschool, Primary and Special Education of Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: lyfenkoav@tsku.ru.

Malashenkova Diana O. – undergraduate program «Psychology of Personnel Management» of Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: diana-malashenkova@yandex.ru.

Novikova Anastasiya K. – graduate of The Psychology department of the Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: vkedakh96@mail.ru.

Pazukhina Svetlana Vyacheslavovna – ScD (Psychological Sciences), Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of the Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia. Research interests: pedagogical psychology, the psychology of education, the formation of value relations. E-mail: pazuhina@mail.ru.

Posypanova Olga S. – PhD (Psychological sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Organizational Psychology, Institute of Psychology, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: posypanova@rambler.ru.

Rasskazova Polina M. – 2nd year undergraduate of the Institute of Psychology of Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia. Specialization «Human Resource Management». Research interests: psychology of management, professional self-determination of the individual. E-mail: rasskazovapm@studklg.ru.

Reimer Maria V. – Senior Lecturer of the Department of Pedagogics of Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia. E-mail: m.casatkina2011@yandex.ru.

Serezhnikova Raisa K. – ScD (Pedagogical Sciences), Professor, Federal state official military establishment of higher education «Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation».

Sinjakina Albina Viktorovna – master student, Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga.

Sladjana Andzelkovic – PhD (Sociological sciences), Associate Professor, University of Belgrade, Faculty of Geography, 3/3 Students Trg, Belgrade, 11000, Republic of Serbia. E-mail: slandjelkovic@gmail.com.

Savotina Natalia A. – ScD (Pedagogical Sciences), Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. Chief Researcher of the Laboratory for the Development of the Upbringing and Socialization of Children, Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education. E-mail: savotinana@studklg.ru.

Sladyana Andzelkovic – PhD (Pedagogical sciences), Associate Professor, University of Belgrade, Faculty of Geography, 3/3 Students Trg, Belgrade, 11000, Republic of Serbia. E-mail: slandjelkovic@gmail.com.

Solodun Lyudmila N. – director of the Scientific Library of Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga. E-mail: solodunLN@tksu.ru.

Tretyakov Andrei Leonidovich – Senior Lecturer of the Department of Preschool Education of the Moscow State Regional University. E-mail: altretyakov@list.ru.

Trifunovic Vesna S. – PhD (Sociological sciences), Associate Professor, Kragujevac University, Faculty of Education in Yagodina, Faculty of Humanities, 14 M. Miyalkovich, Yagodina, 35 000, Republic of Serbia. E-mail: vesna.trifunovic@pefja.kg.ac.rs.

Author groups of third-year students of the Psychological department of Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, program «Psychology of service activities»:

Belousova Diana, Mironova Maria, Sulik Anastasia, Koryakhova Victoria, Baranetskaya Alina, Zhigunova Svetlana, Lebedev Ilya.

Abanina Margarita, Borisova Alena, Komleva Sophia, Kiril Gabrielle, Milakova Marina, Novikova Marina, Savostina Veronika, Semochkina Alina, Podkovyrova Margarita.