

ISSN 2304-9790 (Print)
ISSN 2541-9013 (Online)

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия Акмеология образования.

Психология развития

2019

Том 8

Выпуск 3



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия



Научный журнал
2019 Том 8

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (31)

ISSN 2304-9790 (Print)
ISSN 2541-9013 (Online)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004

Издается с 2012 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

- Логинова Л. Г.** Оценка качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей: к постановке проблемы 196
- Морозов А. В.** Профессиональный стандарт директора школы как индикатор управленческой компетентности 203
- Фортова Л. К., Юдина А. М.** Условия эффективности учебной деятельности в образовательном континууме школы 210

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

- Прыгин Г. С.** Субъектная реальность как новая парадигма психологии 217

Психология социального развития

- Терещенко В. В., Чуб И. М.** Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза 230
- Летягина С. К.** Выраженность зависти у юношей и девушек с разной сиблинговой позицией в семье 240
- Белюсова А. К., Крищенко Е. П., Тушнова Ю. А.** Особенности мотивационной сферы абитуриентов спортивных учреждений 247
- Сорокин А. И.** Военная идентичность офицера: опросник и его валидизация 256

Педагогика развития и сотрудничества

- Фирсова Т. Г., Хамидулина В. А.** Структурно-содержательные характеристики художественного восприятия текста у будущих педагогов 262
- Мишин А. А.** Анализ тенденций выбора педагогами защитно-совладающих стратегий поведения 270
- Суменков И. А.** Критерии сформированности патриотизма и гражданственности у студентов 278

Приложения

Хроника научной жизни

- Черемисинова Л. И.** Международный форум «Гуманизация образовательного пространства»: итоги научного диалога 284

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (специальности: 13.00.01; 13.00.08; 19.00.01; 19.00.05; 19.00.07; 19.00.13)

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76641 от 26 августа 2019 г.

Индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России» 84823, раздел 30 «Научно-технические издания. Известия РАН. Известия вузов». Журнал выходит 4 раза в год

Директор издательства
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Певная Татьяна Константиновна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Кочкаева Инна Анатольевна

Верстка
Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор
Каргин Игорь Анатольевич

Корректор
Садыкова Марина Владимировна

Адрес учредителя, издателя и издательства (редакции):
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Тел.: (845-2) 51-45-49, 52-26-89
E-mail: izvestiya@info.sgu.ru

Подписано в печать 20.09.19.
Подписано в свет 30.09.19.
Формат 60×84 1/8.
Усл. печ. л. 11,38 (12,25).
Тираж 500 экз. Заказ 98-Т.
Цена свободная

Отпечатано в типографии
Саратовского университета.

Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2019



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (REFERENCES). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (150–250 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через запятую, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме, к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именовании разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <http://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

Larisa G. Loginova. Quality Assessment of Additional Education Teachers' Professional Activity: Formulation of the Problem 196

Alexander V. Morozov. Professional Standard of a School Principal as an Indicator of Managerial Competence 203

Lyubov K. Fortova, Anna M. Yudina. Conditions for Effectiveness of Educational Work within School Educational Continuum 210

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

Gennady S. Prygin. Subject Reality as a New Psychological Paradigm 217

Psychology of Social Development

Vladimir V. Tereshchenko, Irina M. Chub. Individual and Psychological Characteristics of Adulting in Adolescent Ontogenesis Period 230

Svetlana K. Letyagina. Manifestation of Envy in Young Men and Women with Various Sibling Positions in the Family 240

Alla A. Belousova, Elena P. Krishchenko, Yuliya A. Tushnova. Motivational Sphere Peculiarities in Students Applying to Study at Sports Educational Institutions 247

Alexey I. Sorokin. Military Identity of an Officer: Questionnaire and Its Validation 256

Developmental and Cooperational Pedagogics

Tatyana G. Firsova, Victoria A. Khamidulina. Structural and Contextual Characteristics of Text Artistic Perception in Future Teachers 262

Anton A. Mishin. Analysis of Tendencies Related to Educators' Choice of Protective and Coping Behaviour Strategies 270

Ilya A. Sumenkov. Criteria for Patriotism and Civil Consciousness Formation in Students 278

Appendices

Chronicle of Scientific Life

Larisa I. Cheremisina. International Forum "Humanization of the Educational Space": Overall Results of the Scientific Dialogue 284

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранускаене Ингрида, Dr. Sci. (Social'), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology'), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровский В., Dr. Sci. (Psychology'), профессор (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Сериков Владислав Владиславович, доктор пед. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology'), профессор (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic'), профессор (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology'), профессор (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)
Чистякова Светлана Николаевна, доктор пед. наук, академик РАО (Москва, Россия)
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

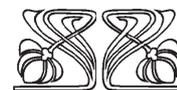
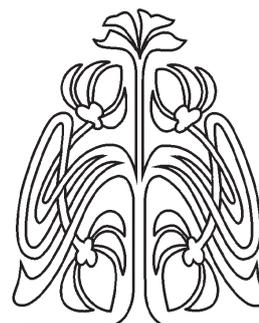
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

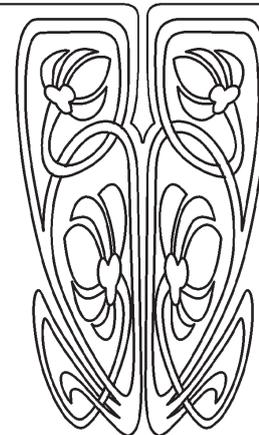
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)	Victor I. Panov (Moscow, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)	Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)	Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)	Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Ingrida Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)	Vladislav V. Serikov (Moscow, Russia)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)	Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)
Ilya E. Garber (Saratov, Russia)	Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)	Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)	Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)	Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Valeriys Dombrowskis (Daugavpils, Latvia)	<u>Svetlana N. Chistyakova</u> (Moscow, Russia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)	Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Nikolay I. Leonov (Izhevsk, Russia)	Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.134

Оценивание качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей: к постановке проблемы

Л. Г. Логинова

Логинова Лариса Геннадиевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогических технологий непрерывного образования, Московский городской педагогический университет, LoginovaLG@mail.ru

С введением нового профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» неизбежны реформы в системе профессиональной подготовки, повышения квалификации и в сложившихся моделях аттестации педагогических кадров. Единого для всех организаций дополнительного образования плана перехода на новый стандарт нет и быть не может. Дополнительное образование детей всегда отличилось дистанцированностью от стандартов и типовых моделей, что выступало гарантией его неформализуемости. Поэтому какими будут сценарии аттестации педагогического персонала организаций, сказать сложно, но их выработка станет полезной, если организации сконцентрируют свои усилия не на подготовке к прохождению эпизодической аттестации, а на системе внутреннего управления качеством персонала. Изложен подход к определению понятия «профессиональная деятельность педагога» и пониманию сущности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей, а также сформулированы проблемные суждения относительно оценки качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей, связанные с введением профессионального стандарта. Главная цель исследования – не презентация готового решения, пригодного для всех, а приглашение к обсуждению темы ради сохранения уникального специалиста – педагога дополнительного образования детей, мастера своего дела, способного выступать в самых разных ролях, выстраивать отношения, постоянно адаптироваться и позиционировать себя в меняющемся мире. Для обсуждения предложены следующие идеи: рассматривать профессионально личностные качества педагога как конкурентное преимущество организации дополнительного образования детей; различать оценивание и оценку качества; признать различие и внутреннюю зависимость существенных характеристик, но взаимосвязанность и неотделимость друг от друга процессуальных циклов в профессиональной деятельности педагога (объектов оценивания); акцентировать внимание в оценивании качества на профессиональной позиции педагога и его деятельности по самооцениванию; разрабатывать внутриорганизационные системы оценивания качества профессиональной деятельности педагога.

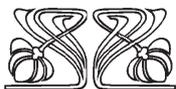
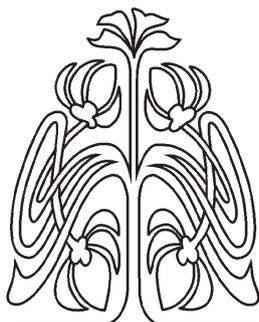
Ключевые слова: оценивание, оценка, объекты оценивания, деятельность педагога, педагог как менеджер, педагогические атрибуты профессиональной деятельности, библиотека компетенций, профиль педагога, профессиональная позиция, самоисследование.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-196-202>

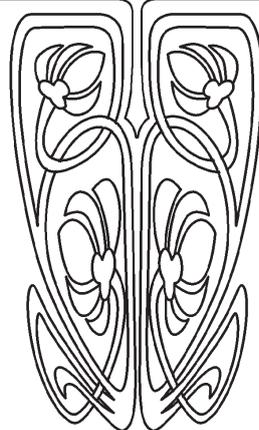
Введение

Описать актуальность исследования – значит указать проблему в ее общеупотребительном смысле как вопроса или целого комплекса вопросов, на которые нет конкретного и полного ответа в контексте изменившейся реальности. В свою очередь, формулировка темы предполагает указание на проблему – она ее заостряет, фиксирует и, следуя авторскому замыслу, локализует в определенные рамки.

© Логинова Л. Г., 2019



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Предложенная тема «Оценивание качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей» сформулирована как проблема, которую, говоря словами А. Эйнштейна, нельзя решить на том же уровне, на котором она возникла. Отдавая себе отчет в том, что предложение пути разрешения обозначенной проблемы не может ограничиться одной статьей, удержимся в рамках постановки особо интересных на данный момент вопросов и субъективных ответов на них, идентифицируемых как гипотетические предположения.

Описание исследования

Первый вопрос – об определении или раскрытии содержания понятия «профессиональная деятельность педагога». Дискурс об определении профессиональной деятельности педагога, работающего в сфере дополнительного образования детей, длится со времени официального признания учреждений этой сферы, т. е. с 1992 г.

Однако до настоящего времени это понятие не имеет общепризнанного содержания. Более того, в законодательстве Российской Федерации нет его канонического определения. Остается только сослаться на несколько самых общих положений из теории права:

профессиональной деятельности – это деятельность, осуществляемая на основе специальных знаний и навыков, требующая определенных подготовки и образования. Ведение этой деятельности связано со специальными должностными полномочиями за вознаграждение, выплачиваемое за счет средств соответствующего бюджета;

профессиональная деятельность – это вид трудовой деятельности человека, которую он может выполнять квалифицированно, поскольку владеет комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы;

педагогическая деятельность – особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями. Основными видами педагогической деятельности традиционно являются воспитание и преподавание.

К этому следует добавить установки Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», которыми утверждён правовой статус педагогических работников и предопределён формат профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»:

дополнительное образование – вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека;

организации дополнительного образования ставят в качестве основной цели деятельность по реализации дополнительных общеобразовательных программ;

педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией ... и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности;

педагогический работник – один из участников общественных отношений по реализации права граждан на образование [1, гл. 1, ст. 2].

Сегодня профессия «педагог дополнительного образования детей и взрослых» официально приводится в соответствие с данной нормативной формулировкой с помощью стандарта профессиональной деятельности. При этом содержательное описание трудовых функций и действий педагога дополнительного образования детей выводится за рамки качества педагогической деятельности в пользу нового отношения к нему как к работнику организации – субъекту трудовых правоотношений, с которым наниматель заключает договор на условиях, определенных законодательством и локальными нормативными актами, закрепляющими за работником конкретные обязанности по предоставлению образовательных услуг.

Совладать с вызовами стандартизации и при этом сохранить свою «субкультуру свободы», как ее назвал Э. Гусинский, невозможно только с помощью привычных приемов демонстративной адаптации к внешним требованиям. Для каждой организации важно конвертировать требования профессионального стандарта в собственный контекст условий, традиций, эталонов корпоративной культуры, а значит, добровольно взять на себя ответственность за качество своих педагогических кадров, их деятельность и результаты, за раскрытие потенциала и способностей каждого, за планирование профессионального развития, но также и за качество условий, в которых проходит деятельность педагога.

С уверенностью можно сказать, что для принятия этой ответственности каждой организацией дополнительного образования детей потребуются время, специальные усилия в поиске смыслов качества и способов достижения консенсуса мнений и точек зрения относительно внутриорганизационных норм оценивания качества профессиональной деятельности педагога.

Другой вопрос, входящий в проблему, – это описание специфики профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей, т. е. дескриптивное описание качества этой деятельности, с помощью которого решаются задачи отличия и отграничения ее от всех иных.

Каждый представитель педагогической науки и практики, в той или иной степени причастный к становлению системы дополнительного



образования детей, внес свою лепту в обоснование специфики деятельности педагога, сущности его профессиональных качеств (понимаемых как свойства) и особенностей личности. В рамках каждой позиции разрабатывался и подход к оценке профессиональной деятельности педагога и ее результатов, выдвигались аргументы в пользу тех или иных аттестационных схем в соответствии с общим для всех федеральным порядком аттестации работников организаций образования с целью подтверждения уровня их квалификации, знаний и умений, профессионализма и продуктивности деятельности.

Оценка качества деятельности педагога и качества ее результатов попала в сферу интересов отечественной науки и одновременно практики управления с 1998 г., когда после получения легитимного статуса в системе отечественного образования учреждения дополнительного образования стали готовиться к аттестации. Свою лепту в этот процесс внесли Л. В. Байбородова, А. К. Бруднов, Л. Н. Буйлова, В. А. Горский, Б. А. Дейч, А. В. Золотарева, И. В. Калиш, А. В. Кисляков, Б. В. Куприянов, Г. А. Разбивная, М. И. Рожков, Е. В. Титова, А. Л. Уманский, А. В. Щетинская и многие другие.

К настоящему времени сказано и написано много, защищено не одно диссертационное исследование, а в организациях сложился устойчивый и эффективный навык разработки локальных актов, регулирующих оценочные действия. Для теоретических изысканий и практических действий приоритетны показатели не столько соответствия работника занимаемой должности, сколько сформированности либо культуры, либо компетентности – психолого-педагогической (Л. В. Дунаева, И. И. Зарецкая, Е. В. Попова, С. Н. Шапошникова), профессиональной (Н. Н. Гушина, Р. П. Гуцалок, О. Е. Лебедев), методической (З. А. Каргина), маркетинговой (Т. В. Анджапаридзе, С. В. Еремина), проектировочной (С. А. Ярмакеева) и др.

Однако целостное представление о сущности профессиональной деятельности такого уникального феномена российского образования, как педагог дополнительного образования детей, так и не достигло той «критической массы», которая позволила бы ему стать отдельной рубрикой в педагогической энциклопедии, обрести номинальную форму определения, быть легитимным в системе подготовки профессиональных кадров для системы отечественного образования.

Третий, но ключевой по значимости вопрос – оценивание качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей в ситуации стабилизации рыночных отношений, провозглашения принципов недопустимости ограничения или устранения конкуренции в сфере образования и опционального выделения субсидий/субвенций организациям, предоставляющим услуги по реализации до-

полнительных общеобразовательных программ (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Нельзя сказать, что термин «оценивание» малоизвестен, но при этом на практике предпочтение отдается термину «оценка». Часто их используют как взаимозаменяемые с указанием на приоритетность того или иного значения (измерение, сравнение, отбор, ранжирование и пр.). До настоящего времени в образовании, не исключая и дополнительного образования детей, доминирует «образ» оценки как действия в рамках процедуры контроля, завершающегося оформленной каким-либо образом «отметкой» об успехах или недостатках. Эта традиция не только не ослабевает, но сегодня приобретает все большую силу, так как соединяется с финансовыми решениями относительно оценки качества педагогического труда или отчетностью по выявлению заданий.

В Толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля нет слова «оценка», но есть слово «оценивать», что значит – *ценить, полагать, назначать цену, определять стоимость* [2, с. 640]. Трактовка лапидарна, но в предложенной последовательности значений заложен важный смысл для понимания того, с чего надо начинать строить систему оценивания качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей: на первом месте ценность, а стоимость – на последнем.

Предложение решений

Принимая глубинный смысл этого суждения, предлагаем несколько идей принципиального порядка.

1. Профессиональная деятельность педагогов, их профессиональные и личностные качества являются конкурентным преимуществом каждой конкретной организации. Сегодня уже очевидно, что организации дополнительного образования детей конкурируют между собой в профессиональном развитии педагогических кадров. Поэтому основное назначение оценивания качества профессиональной деятельности – целенаправленное содействие развитию личности и профессиональному росту каждого работника, совершенствованию его деятельности.

В этой связи надо добиваться не просто выполнения режима повышения квалификации или профессиональной переподготовки, но непрерывного управленческого сопровождения:

– *мотивации к самодвижению* – осознанному стремлению к профессиональному росту, к соревнованию и совершенствованию, освоению умения постоянно «бросать вызов» самому себе и развивать способность быть инициатором действий, брать на себя обязательства, отвечая за свой выбор;



– готовности к самоорганизации, к своевременному ответу на множественные современные требования и вызовы конкурентной среды;

– конструктивных отношений педагога со всеми внутренними и внешними заинтересованными сторонами с учетом собственных особенностей, факторов и условий, ценностных приоритетов и целей.

2. Для установления ценности каждого педагога и в целом персонала организации важно сфокусировать внимание на **оценивании** как многомерном, длительном процессе целенаправленного аналитического исследования, которое должно:

– предоставлять полезные и доступные данные тем, кто должен их применить для совершенствования деятельности;

– быть простым и «практически мудрым», что связано со способностью следовать общим правилам морали в конкретных обстоятельствах [3];

– способствовать росту и развитию человеческого ресурса организации, направляя его на реализацию ее стратегических целей;

– относиться не только к тому, что сделано (конечные результаты), но и как это было сделано (процессы принятия решений и решение проблем в реальных условиях);

– вести к принятию решения и дальнейшему действию.

3. **Оценка** – это результат оценивания, который оформляется в виде заключительного суждения рекомендательного характера, составленного на основе личной и кооперативной рефлексии полученной информации о том, что было сделано с учетом разработанных планов и программ деятельности, какие появились новые возможности для новых программ и проектов деятельности, профессионального роста, перспектив развития.

4. Для достижения общего согласия по оцениванию качества профессиональной деятельности педагога и выработки необходимых внутриорганизационных стандартов есть смысл сфокусироваться на управлении координацией трех основных относительно автономных в представленности своих существенных характеристик, но взаимосвязанных и неотделимых друг от друга процессуальных циклов (объектов оценивания):

– деятельности по разработке дополнительной общеобразовательной программы, которая осуществляется педагогом или группой педагогов в соответствии с документированным внутриорганизационным регламентом и реализуемой политикой качества, а завершается обоснованным предложением авторского образовательного проекта, жизненный цикл которого поддерживается одним-единственным человеком или группой единомышленников;

– деятельности по осуществлению дополнительной общеобразовательной программы или преподавания, включающих комбинацию разных способов действия (ценностных, аффективных, традиционных). Эта деятельность осуществляется в соответствии с планируемым и согласованным пространственно-временным режимом образовательной деятельности в организации, а завершается в установленные временные сроки с сохранением права на многократное повторение;

– деятельности по руководству отношениями и деятельностью в образовательном процессе прямых и косвенных участников объединения по интересам или выполнения педагогом роли менеджера, включающей выбор цели, организацию и планирование действий для ее достижения, руководство, вовлечение, мотивацию и побуждение к работе, где, по словам П. Друкера, управление – это умение делать вещи правильно, а лидерство – умение делать правильные вещи.

Педагог как менеджер обязан:

– досконально и безупречно знать специфику сферы деятельности, особенности объединения как социальной организации и всех происходящих в ней процессов, прежде чем решать, действовать, планировать, контролировать, организовывать, властвовать и т. д.;

– брать на себя ответственность за организацию деятельности объединения в целом и за деятельность каждого ее участника (процесс, направление деятельности), и прежде всего за самоорганизацию в деятельности по своему образованию каждого и всех;

– уметь поддерживать коммуникацию со всеми и каждым, устанавливать межличностные отношения и связи (внутри и вовне), иметь навыки посредника, переговорщика, выявления у других лучших качеств и талантов, не разрушая сложившегося сообщества, команды;

– структурировать и планировать свою собственную работу, используя ту степень свободы, которая ему позволена.

В определенном смысле педагог как менеджер является *супервайзером*, поскольку он должен иметь «превосходное зрение» для достижения главной цели менеджмента – решать сегодняшние проблемы и готовиться к решению проблем, которые возникнут завтра, «потому, что в мире постоянно происходят изменения» [4, с. 19].

Главное при этом – не потерять центрированность на педагогических атрибутах профессиональной деятельности, обязывающих его владеть навыками:

– *коуч-обучения* – помощи ученику в раскрытии способностей, веры в себя, научения ставить цели и добиваться их, а значит, быть успешным;

– *конструктора организации или лидера, создающего сообщество* [5, с. 23], способного мотивировать, вдохновлять, убеждать, давать



полномочия, вовлекать всех участников образовательных отношений и деятельности в объединение по интересам для результативного развития;

– *развивающего наставничества* (тьюторинга), сочетающего традиционные технологии («смотри, как делает мастер, и делай как я», «следуй моему опыту, слушай советы и наставления») с приемами кураторства, консультирования, стажировки, взаимного обучения (баддинг) с опорой на принцип равноправия участников, когда нет «старшего» и «младшего», «наставника» и «подопечного», «обучающего» и «обучаемого», а есть те, кто обучает друг друга способам решения проблем творческой деятельности;

– *фасилитации детско-взрослой общности* или особого стиля управления совместной деятельностью и общением участников объединения по интересам, а точнее – ее улучшения.

Заключение

Универсальной формулы оценивания качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей не существует, поскольку весьма разнообразны и не изучены до конца индивидуальные педагогические практики, подлинные образовательные программы, реализуемые педагогами, да и организации этой сферы, пополняемые сегодня новыми видами и индивидуальными предпринимателями. Можно только рекомендовать организациям, решившимся на создание своей системы оценивания качества профессиональной деятельности педагога, внимательно отнестись к ряду предложений.

Общеизвестно, что педагоги дополнительного образования детей – люди творческие. Практически у каждого сложилась своя модель преподавания, которая сохраняется независимо от процессов разработки совершенно новой программы или переделки компонентов программы «работающей». Достижения в части преподавания преимущественно демонстрируются в виде эффективных результатов обучения детей – участников объединения по интересам или в виде публичных форм представления достигнутого качества образовательных результатов (часто не совсем корректно обозначаемого как «качество освоения программы») в ущерб вниманию к профессионально-педагогической культуре преподавания. Одними из основных компонентов этой культуры являются, во-первых, наличие особой **профессиональной позиции** педагога, сфокусированной на психолого-педагогическом сопровождении развития личности каждого учащегося в сложном процессе взаимодействия с ним для продвижения, роста, прогресса [6], во-вторых, **самоисследование** педагогом собственных поисков модели преподавания, практик создания или изменения комбинации способов своих дей-

ствий, а также опыта демонстрации результатов этого самоисследования коллегам в организации со всеми упущениями, сложностями, тупиками, открытиями и достижениями. Самоисследование является фактором, запускающим механизмы не только профессионального и личностного саморазвития, но и улучшения качества деятельности по разработке и осуществлению дополнительной общеобразовательной программы.

Для каждой организации дополнительного образования детей переход от логики аттестации к логике оценивания качества профессиональной деятельности педагогов предполагает:

– включенность **самооценивания** в общий цикл исследования для оценки качества процессов и результатов профессиональной деятельности педагога, что позволяет каждому педагогу мобилизовать свой внутренний потенциал, четче сориентироваться на реально существующие проблемы, просчитать возможные затруднения и своевременно обдумать способы их разрешения, обрести уверенность в определении задач по улучшению и самосовершенствованию своей деятельности [7];

– создание **Библиотеки** известных и наиболее востребованных **компетенций** педагога (а также других специалистов и управленцев), чтобы использовать ее как основу для подбора педагогических кадров, составления профилей должностей, разработки оценочных и аттестационных процедур, программ обучения и развития.

Определяя сегодня главное предназначение дополнительного образования для детей как обеспечение процессов приобретения ими навыков самодеятельности, учения и сотрудничества, способов применения полученных знаний к новым ситуациям, нельзя игнорировать факт наличия соразмерных компетенций у педагога [8];

– оформление **Профиля педагога**, представляющего взаимосвязь и единство совокупности профессионально важных способностей и деловых качеств, соответствующих формальным требованиям к должности и сфере ответственности, а также личностных особенностей, интересов и склонностей, обеспечивающих успешность выполнения им своего функционала. С уверенностью можно сказать, что именно личностные характеристики педагога дополнительного образования детей являются гарантией его **конкурентоспособности** или **рыночных качеств**, имеющих ярко выраженную направленность на определенные целевые группы потребителей и заинтересованные группы.

В условиях, когда недопустимо «ограничение или устранение конкуренции в образовании» [9], считаем целесообразным, помимо уже обозначенных выше атрибутов профессиональной деятельности, отнести к базовым следующие качества **конкурентоспособного педагога** дополнительного образования детей:



– целеустремленность как способность доводить дело до логического конца, достигать поставленных целей в разных, быстро меняющихся ситуациях;

– креативность в части разработки авторской программы и выработку собственного педагогического стиля;

– готовность работать вместе со всеми над коренными изменениями в организации, ибо «преобразование – это работа для всех» [10],

– эффективный имидж, харизматичность и стремление к успеху, осознанную готовность выйти на рынок услуг дополнительного образования детей и быть достойно вознагражденным за свой труд, обеспечивающим благополучие педагогу и его семье.

Каждая организация формирует свой комплект качеств педагогов и специалистов, предъявляя их как требования, но они подвержены субъективизму, условности, устареванию со временем. Поэтому для оценивания качества значимо систематическое изучение актуального социального заказа на профессиональные и/или личностные свойства педагога, предъявляемого основными заказчиками организации и заинтересованными в дополнительном образовании детей сторонами.

И последнее. Оценивание качества профессиональной деятельности педагога и ее результатов не может не опираться на прогнозирование *предполагаемых потребностей* – требований к качеству деятельности педагога, которые еще не заявлены, четко не сформулированы, но уже функционируют в трендах, тенденциях и вызовах в отношении образования и образованности личности. Знать и учитывать их необходимо, ибо залог успеха на долгую перспективу каждой организации дополнительного образования детей – это, по словам, приписываемым У. Шекспиру «способность видеть многовариантность будущего и умение предусматривать самые мрачные сценарии».

Библиографический список

1. Об утверждении профессионального стандарта “Педагог дополнительного образования детей и взрослых” : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08 сентября 2015 г. № 613н. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.normativ.kontur.ru> (дата обращения: 25.03.2019).
2. Даль В. И. Толковый словарь живого русского языка : в 4 т. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. Т. 2: И-О. 672 с.
3. Аристотель. Никомахова этика [Электронный ресурс]. URL: <http://www.civisbook.ru> (дата обращения: 25.03.2019).
4. Адизес И. Управляя изменениями. Как эффективно управлять изменениями в обществе, бизнесе и личной жизни / пер. с англ. В. Кузина. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 368 с.
5. Минцберг Г. Действуй эффективно! Лучшая практика менеджмента / пер. с англ. СПб. : Питер, 2011. 288 с.
6. Александрова Е. А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации : Южное измерение. 2013. № 2 (28). С. 59–63.
7. Логинова Л. Г. Анализ подходов к оценке качества в дополнительном образовании детей, представленных в отечественной и зарубежной практике // Методист. 2014. № 2. С. 27–34.
8. Оценка качества дополнительного образования детей: методическое пособие для специалистов системы дополнительного образования детей / ред.-сост. Л. Ф. Ситник. 2-е изд., доп. и перераб. СПб. : ГБНОУ «СПб ГДТЮ», 2017. 42 с.
9. Scriven M. The Nature of Evaluation : Training // Practical Assessment, Research and Evaluation. № 6. URL: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=12> (дата обращения: 25.03.2019).
10. Фадель Ч., Бялик М., Триллин Б. Четырехмерное образование : Компетенции, необходимые для успеха. М. : Издательская группа «Точка», 2018. 240 с.

Образец для цитирования:

Логинова Л. Г. Оценивание качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей: к постановке проблемы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 196–202. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-196-202>

Quality Assessment of Additional Education Teachers' Professional Activity: Formulation of the Problem

Larisa G. Loginova

Larisa G. Loginova, <https://orcid.org/0000-0001-7814-158>, Institute of Continuous Education of Moscow City University, 4, 2nd Tul'skiy All., Moscow 115191, Russia, LoginovaLG@mail.ru

Introduction of the new professional standard “Teacher of additional education for children and adults” means that the reforms in the system of vocational training, advanced training and in the existing

models of teaching staff certification are inevitable. There is no single plan for transition to the new standard for all organizations of additional education, and there cannot be one. Additional education for children has always been distinguished by its distance from standards and standard models, which acted as a guarantee of its informality. Therefore, it is difficult to say what the scenarios for pedagogical staff of organizations' certification will be, but their development can be useful if organizations focus not on episodic certification preparation, but on the system of internal personnel quality management. The article outlines the approach to definition of the concept of “professional teacher activity” and understanding the essence of professional activities of an additional education teacher for children, as well as



formulates problematic judgments regarding quality assessment of additional education teachers' professional activity associated with the introduction of a professional standard. The main goal of the article is not a presentation of a ready-made solution suitable for everyone, but an invitation to discuss the topic for the sake of preserving a unique specialist, that is "a teacher of additional education of children", a professional in his/her sphere who is able to assume various roles, build relationships, constantly adapt and position him/herself in the changing world. Among the debatable ideas that we offer are: to consider professional and personal qualities of a teacher as the competitive advantages for organization of additional education for children; to distinguish between evaluation and quality assessment; to recognize the difference and internal dependence of the essential characteristics, interrelated and inseparable procedural cycles in a teacher's professional activities (objects of assessment); focus attention on assessing the quality of professional position of a teacher and his/her self-assessment activities; to develop internal systems for assessing the quality of teachers' professional activities.

Keywords: assessment, evaluation, objects of evaluation, teaching activity, teacher as a manager, pedagogical attributes of professional activity, library of competencies, teacher profile, professional position, self-study.

References

1. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detey i vzroslykh: prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 08 sentyabrya 2015 g. No. 613n.* [About Certification of Professional Standard "Teacher of Additional Education for Children and Adults". Order of Ministry of labor and social protection of Russian Federation (September 08 2015)]. Available at: <http://www.normativ.kontur.ru> (accessed 25 March 2019) (in Russian).
2. Dal' V. I. *Tolkovyy slovar' zhivogo russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of Live Great Russian Language. In 4 vols.]. Moscow, OLMA-PRESS Publ., 2004, vol. 2. 672 p. (in Russian).
3. Aristotel'. *Nikomakhova etika* [Nicomachean Ethics]. Available at: <http://www.civisbook.ru> (accessed 25 March 2019) (in Russian).
4. Adizes I. *Upravlyaya izmeneniyami. Kak effektivno upravlyat' izmeneniyami v obshchestve, biznese i lichnoy zhizni* [Managing Changes. How to Manage Changes in Society, Business and Personal Life Effectively]. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber Publ. 2014. 368 p. (in Russian).
5. Mintsberg G. *Deystvuy effektivno! Luchshaya praktika menedzhmenta* [Act Effectively! The Best Praxis of Management]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 288 p. (in Russian).
6. Aleksandrova E. A. T'yutorstvo kak kul'turnaya professional'naya praktika, sovmeshchayushchaya psikhologicheskoye i pedagogicheskoye soprovozhdeniye obuchayushchegosya v sovremennoy obrazovatel'noy sisteme [Tutoring as Cultural Professional Praxis Combining Psychological and Pedagogical Escort of Student in Modern Educational System]. *Obrazovaniye. Nauka. Innovatsii: Yuzhnoye izmereniye* [Education. Science. Innovations: The Southern Dimension], 2013, no. 2 (28), pp. 59–63 (in Russian).
7. Loginova L. G. *Analiz podkhodov k otsenke kachestva v dopolnitel'nom obrazovanii detey, predstavlennykh v otechestvennoy i zarubezhnoy praktike* [Analysis of Approaches to Quality Control in Additional Education for Children at Native and Foreign Praxis]. *Metodist* [Methodist], 2014, no. 2, pp. 27–34 (in Russian).
8. *Otsenka kachestva dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: metodicheskoye posobiye dlya spetsialistov sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey* [Quality Control in Additional Education for Children: the methodic guide for specialists of system of additional education for children]. 2nd ed., add. and rev. St. Petersburg, GBNOU "SPB GDTYu", 2017. 42 p. (in Russian).
9. Scriven M. The Nature of Evaluation: Training. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, no. 6. Available at: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=12> (accessed 25 March 2019) (in Russian).
10. Fadel' Ch., Byalik M., Trilling B. *Chetyrekhmernoye obrazovaniye: Kompetentsii, neobkhodimyye dlya uspekha* [Four-Dimensional Education: Competences Which Are Necessary for Success]. Moscow, Point Publ. Gr., 2018. 240 p. (in Russian).

Cite this article as:

Loginova L. G. Quality Assessment of Additional Education Teachers' Professional Activity: Formulation of the Problem. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 196–202 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-196-202>



УДК 159.9

Профессиональный стандарт директора школы как индикатор управленческой компетентности



А. В. Морозов

Морозов Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Москва, doc_morozov@mail.ru

Приведены результаты пилотного эмпирического исследования, нацеленного на научно-практический и акмеологический анализ необходимости разработки и внедрения профессионального стандарта «Руководитель общеобразовательной организации», являющегося критерием соответствия современного директора школы запросам общества и требованиям сегодняшнего дня, своеобразным индикатором его управленческой и личностной компетентности. Проблема разработки и внедрения профессионального стандарта обусловлена необходимостью стандартизации подхода 1) к подбору и обучению руководящего состава общеобразовательных организаций, 2) проведению всесторонне обоснованной и адекватной процедуры аттестации управленцев системы образования, 3) созданию качественного кадрового резерва и выдвижению в его состав наиболее достойных и перспективных сотрудников и т. д. Пересмотр процедуры подбора и назначения руководителей общеобразовательных организаций, продиктованный возросшими требованиями к уровню их управленческой компетентности, неизбежно влечет за собой иную расстановку управленческих акцентов в соответствии с основными трудовыми функциями директора школы, а также вполне определенными трудовыми действиями, необходимыми знаниями и умениями, продуманной системе психолого-педагогического сопровождения подготовки, становления, личностного роста и профессионального развития руководителя, а вместе с тем и модернизации всей системы управления общеобразовательной организацией. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что отсутствие прозрачной и обоснованной системы требований к потенциальному кандидату на должность руководителя общеобразовательной организации порождает на практике ситуацию, нередко приводящую к конфликтным и иным негативным взаимоотношениям в трудовом коллективе, снижая в итоге эффективность управленческой деятельности в целом.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, директор школы, управленческая компетентность, общеобразовательная организация, личностное развитие, управленец, руководитель.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-203-209>

Введение

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон «Об образовании»), «независимо от формы собственности, управление образовательной организацией осуществляется на основе сочетания принципов коллегиальности и единоначалия; при этом единоличным исполнительным органом

образовательной организации является руководитель (директор, начальник, заведующий и т. д.), осуществляющий текущее руководство деятельностью образовательной организации» [1].

Развитие любой общеобразовательной организации, высокое качество и эффективность ее образовательной и иных видов деятельности невозможны без компетентного и грамотного управления. Эффективность управленческой деятельности во многом определяется уровнем компетентности и профессионализма руководителей [2].

Предметом и продуктом труда в системе управления является информация, которая принимает в результате обработки форму решения и служит руководством для осуществления определенных и конкретных действий [3, 4]. Сложность процесса управления обусловлена количеством, масштабом решаемых проблем, разнообразием применяемых методов, организационных принципов. Кроме того, новые решения зачастую приходится принимать в условиях риска, что непременно требует наличия опыта, а также соответствующего объема знаний и навыков.

Основными функциями процесса управления, по мнению многих исследователей, являются координация, мотивация, контроль, планирование, организация [5–7].

К основным понятиям эффективности управления относят:

- эффективность труда руководителей;
- эффективность принятия решений;
- эффективность системы управления и коммуникаций;
- эффективность механизма (методов) управления [8].

Эффективность, в свою очередь, зависит от множества факторов – цели, стиля управления руководителей, взаимоотношений в коллективе, навыков работы руководителя, уровня активности работы. Эффективность управления во многом зависит от наличия обратной связи (отклика сотрудников трудового коллектива), а если учитывать, что сотрудники являются главным ресурсом и источником эффективного развития организации, то их мотивация в современных условиях приобретает первостепенное значение в решении проблемы модернизации системы управления персоналом общеобразовательной организации (далее по тексту – ОО). Одним из важнейших показателей сплоченности коллектива (команды) является высокая мотивированность сотрудников.



Необходимость разработки профессионального стандарта «Руководитель общеобразовательной организации» подтверждается ст. 51 Федерального закона «Об образовании», декларирующей, что «кандидаты на должность руководителя ООО должны иметь высшее образование и соответствовать квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, по соответствующим должностям руководителей ООО и (или) профессиональным стандартам» [1].

При этом Федеральный закон «Об образовании» и Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» устанавливают «обязательность применения профессиональных стандартов работодателями при наличии в законодательстве требований к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции» [1, 9].

К основным трудовым функциям руководителя ООО относятся:

- руководство образовательной деятельностью ООО;
- руководство развитием ООО;
- управление ресурсами ООО;
- представление ООО в отношениях с органами государственной власти.

Необходимость дифференциации при разработке профессиональных стандартов была отмечена рабочей группой Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам разработки и применения профессиональных стандартов на заседании 24 апреля 2017 г. (протокол от 4 мая 2017 г. № ЛО-43/Обпр). Продолжение разработки ранее предложенного профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации», объединявшего все уровни образования, было признано нецелесообразным, так как в этом случае не учитывается специфика управленческой деятельности на разных уровнях образования.

Современные условия развития общего образования в Российской Федерации характеризуются массовым внедрением таких инноваций, как, например, сетевые формы реализации образовательных программ, использование дистанционных образовательных технологий и цифрового обучения, расширение общественного (общественно-профессионального) участия в оценке деятельности и управлении ООО и многое другое.

Процедура и методы

Участники исследования. Эмпирическая база исследования: в исследовании приняли участие 200 директоров и заместителей директоров школ г. Москвы, Московской, Самарской и Ярославской областей.

Методики и методы исследования. Методы сбора данных – интервьюирование, онлайн-анкетирование. Обработка полученных данных проводилась в программе Statistica 13.0. с применением частотного анализа, методов непараметрической статистики, критерия различий Манна – Уитни.

Результаты и их обсуждение

В системе управления общим образованием в последние годы явно прослеживается тенденция к назначению руководителями ООО лиц из числа так называемых управленцев – тех, кто имеет определенный опыт управленческой деятельности (причем, как показывает практика, далеко не всегда именно в сфере образования) и неплохо зарекомендовал себя на этом поприще. В повседневный оборот вошел такой термин, как «эффективный менеджер», характеризующий управленца, которому под силу выполнение определенных управленческих задач, реализация определенных проектов в короткие сроки и с минимальными затратами и т.д.

При этом наличие у данного управленца – эффективного менеджера опыта педагогической деятельности в ООО, да и любой другой образовательной организации, вовсе не считается чем-то вполне необходимым и тем более обязательным. Подход в отношении данного явления со стороны вышестоящих органов весьма прост: главное – умение управлять и выполнять поставленные задачи.

Для того чтобы выяснить мнение самих руководителей ООО о том, *необходим ли современному управленцу педагогический опыт или вполне достаточно опыта управленческой деятельности*, мы задали этот вопрос в ходе личного общения путем интервьюирования респондентов по телефону, а также рассылки заранее подготовленной анкеты с помощью Интернета.

Полученные нами результаты представлены на рис. 1.



Рис. 1. Распределение ответов респондентов о необходимости для современного управленца опыта педагогической или управленческой деятельности

Fig. 1. Distribution of respondents' answers regarding a modern manager's need for pedagogical or managerial experience



Анализ полученных нами ответов позволяет констатировать, что подавляющее большинство руководителей ООО – 174 из 200 принявших участие в опросе (что составляет 87% от общей выборки) – считают наличие педагогического опыта не только важным, но и необходимым условием, чтобы занимать руководящую должность в системе общего образования.

14 респондентов (или 7% от общей выборки) высказали мнение, что обязательным условием является наличие опыта управленческой деятельности в системе образования, в то время как непосредственный педагогический стаж не имеет определяющего значения, чтобы занимать руководящую должность в системе общего образования.

8 интервьюируемых (что составило 4% от общей выборки) полагают, что для занятия руко-

водящей должности в системе общего образования в современных условиях вполне достаточным основанием является наличие у претендента любого управленческого опыта, в том числе не связанного с образовательной деятельностью.

4 респондента (или 4% от общей выборки) не смогли четко определиться с ответом на этот вопрос.

Выше мы уже называли основные трудовые функции современного руководителя ООО. С целью выяснения, *какие из этих функций являются приоритетными в процессе профессиональной управленческой деятельности*, а какие – менее значимыми, мы обратились к управленцам с просьбой ранжировать их по своему усмотрению: от наиболее значимой (первая позиция) к наименее значимой (последняя позиция). Полученные результаты представлены на рис. 2.

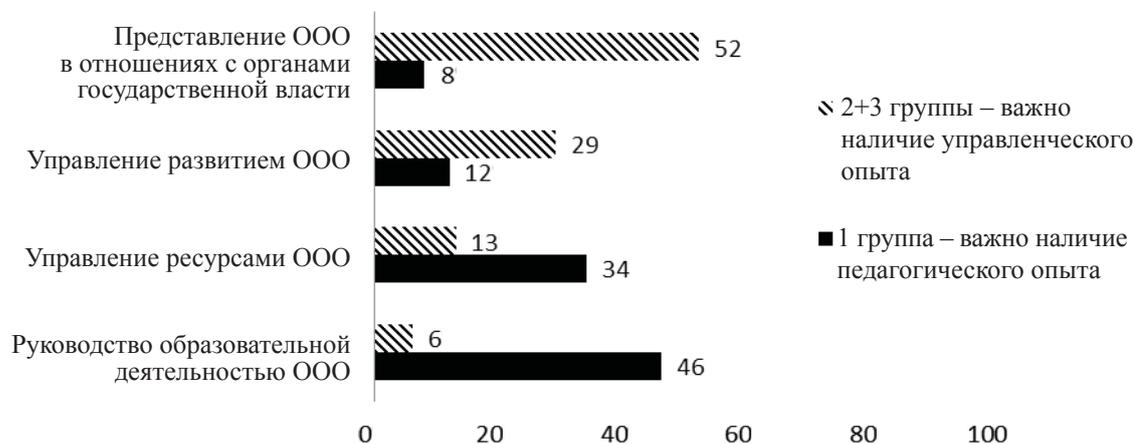


Рис. 2. Распределение ответов респондентов по выявлению приоритетности основных трудовых функций руководителя общеобразовательной организации, %

Fig. 2. Distribution of respondents' answers regarding priority identification for major work-related functions of an educational institution head, %

Анализ полученных ответов позволяет констатировать, что совокупное мнение о приоритетности трудовых функций руководителей ООО, высказавшихся по первому вопросу за обязательное наличие педагогического опыта для занятия руководящей должности в системе общего образования, существенно отличается от совокупного мнения руководителей ООО, считающих наличие такого опыта вовсе не обязательным.

Так, у первой группы приоритетность основных трудовых функций (в порядке убывания) обозначена следующим образом: *руководство образовательной деятельностью ООО (46%), управление ресурсами ООО (34%), руководство развитием ООО (12%), представление ООО в отношениях с органами государственной власти (8%)*.

У представителей второй группы, придерживающихся мнения о доминантности управленческого опыта над педагогическим, был выявлен

иной акцент при определении значимости для руководителя ООО основных трудовых функций (в порядке убывания): *представление ООО в отношениях с органами государственной власти (52%), руководство развитием ООО (29%), управление ресурсами ООО (13%), руководство образовательной деятельностью ООО (6%)*.

При проведении предварительного пилотного опроса мы выяснили наиболее важные, с точки зрения руководителей ООО, личностные качества, наличие которых у современного управленца общего образования является обязательным.

В следующем вопросе мы попытались выяснить, *какие из выявленных ранее личностных качеств руководителя являются наиболее и наименее значимыми для осуществления ими эффективной управленческой деятельности*. Полученные нами результаты представлены на рис. 3.

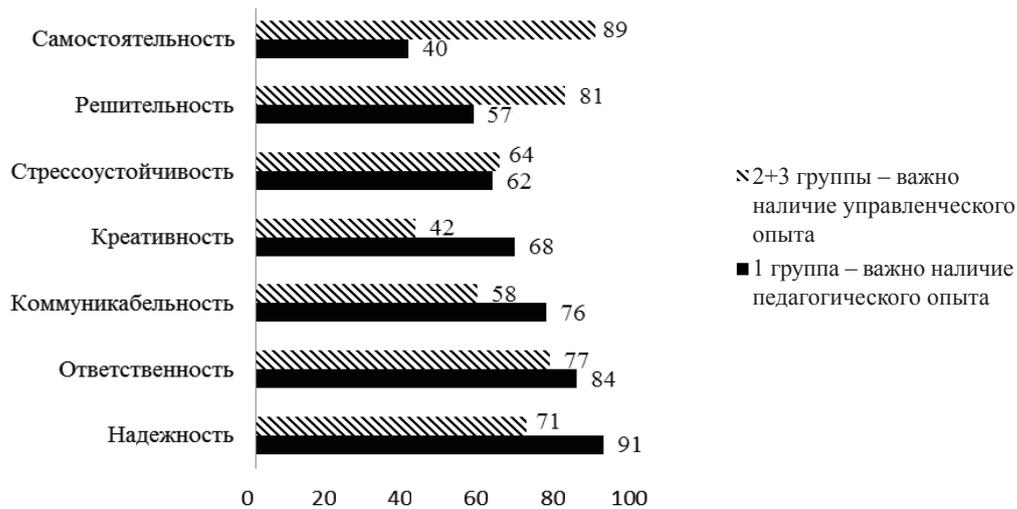


Рис. 3. Распределение ответов респондентов по выявлению приоритетности личностных качеств руководителя общеобразовательной организации, %

Fig. 3. Distribution of respondents' answers regarding priority identification for personal qualities of an educational institution head, %

Анализ полученных ответов позволяет констатировать, что мнения о наиболее и наименее значимых личностных качествах современного руководителя ООО, так же как и в предыдущем случае, можно разделить на две группы относительно высказываний по первому вопросу о приоритетности педагогического или управленческого опыта для занятия руководящей должности в системе общего образования.

Респонденты, придерживающиеся точки зрения, что современный руководитель не может быть эффективным управленцем в случае отсутствия у него педагогического опыта работы в ООО, определяют перечень личностных качеств в следующем порядке: *надежность* (91%), *ответственность* (84%), *коммуникабельность* (76%), *креативность* (68%), *стрессоустойчивость* (62%), *решительность* (57%), *самостоятельность* (40%).

Респонденты же, считающие, что современный руководитель может быть эффективным управленцем и в случае отсутствия у него педагогического опыта работы в ООО главным показателем является наличие управленческого опыта, выделяют приоритетность личностных качеств несколько в ином порядке: *самостоятельность* (89%), *решительность* (81%), *ответственность* (77%), *надежность* (71%), *стрессоустойчивость* (64%), *коммуникабельность* (58%), *креативность* (42%).

Для того чтобы выяснить ожидания руководителей ООО от внедрения профессионального стандарта, им было предложено ранжировать по убыванию значимости четыре составляющие. Полученные результаты представлены на рис. 4.

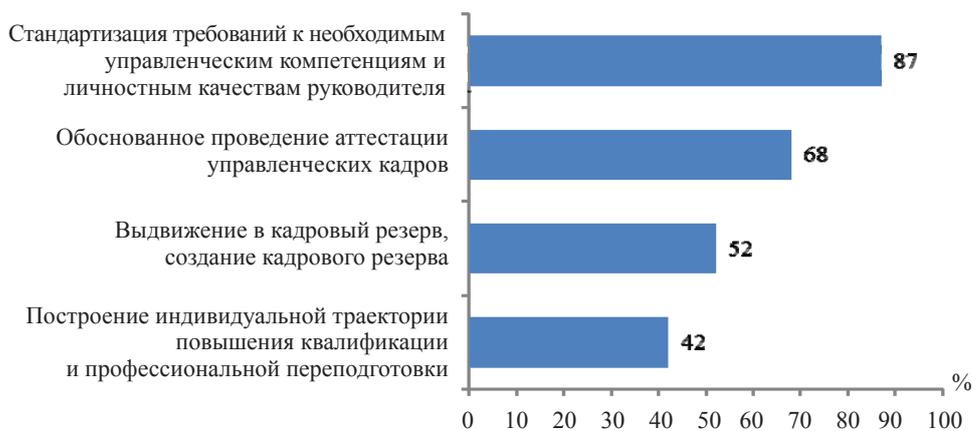


Рис. 4. Распределение ответов респондентов по выявлению приоритетности ожиданий в отношении значимости составляющих от внедрения профессионального стандарта руководителя общеобразовательной организации

Fig. 4. Distribution of respondents' answers for priority expectation regarding components' importance related to the implementation of professional standard for an educational institution head



Анализ полученных нами ответов позволяет констатировать следующую приоритетность распределения составляющих (по убывающей): *стандартизация требований к необходимым управленческим компетенциям и личностным качествам руководителя (87%), обоснованное проведение аттестации управленческих кадров (68%), выдвижение в кадровый резерв, создание кадрового резерва (52%), построение индивидуальной траектории повышения квалификации и профессиональной переподготовки (42%)*.

В условиях функционирования современной системы управления ООО целый ряд составляющих реализуется весьма и весьма специфически: как правило, с учетом основных целей, а также имеющихся особенностей всех видов деятельности – как основного, так и дополнительных. В этой связи такая важная управленческая функция, как делегирование полномочий, приобретает достаточно выраженную специфику [10, 11].

Не менее важную роль играют личностные качества современного руководителя, среди которых на приоритетные позиции выходят: самостоятельность, надежность, креативность, стрессоустойчивость, коммуникабельность, решительность, ответственность в принятии рискованных решений и др. [12]. Вся ответственность в данном случае ложится на руководителя ООО, так как именно он принимает решения, от которых зависят как благополучие и дальнейшее развитие организации в целом, так и материальное благосостояние лиц, входящих в организацию в частности.

Эффективность управленческой деятельности складывается из творческой адаптации с использованием человеческих ресурсов организации, где все сотрудники знают мотивы, задачи и основную цель, то есть поддерживают культуру организации, что дает возможность получить хороший результат. Для принятия руководителем ООО продуманных, всесторонне взвешенных и обоснованных управленческих решений в целях оперативного определения и устранения проблем в процессе профессиональной деятельности необходимо обладание полной и достоверной информацией [3, 13].

Уверенный в себе руководитель обеспечивает психологический комфорт в организации, повышая тем самым мотивацию персонала к работе, в то время как сомневающийся в принятии решения руководитель не вызывает доверия у своих подчиненных. Стрессоустойчивость руководителя в управленческой деятельности можно охарактеризовать как «умение держать удар». Руководитель может быть подвержен негативным эмоциям – унынию, раздражению, гневу, но постоянное подавление эмоций может привести к неблагоприятным последствиям, в частности к возникновению невроза и, как следствие, психо-

логическому выгоранию, являющемуся причиной профессиональной деформации личности [8]. Именно поэтому руководителю так важно своевременно находить средства для эмоционально-психологической разгрузки.

Стремление к росту, достижениям и развитию базируется на потребности, обусловленной наличием мотивации достижения [14, 15]. Мотивация руководителя становится максимально возможной в том случае, когда перед ним стоят адекватные цели и он располагает необходимыми для их достижения ресурсами (в том числе, и в первую очередь, человеческими).

Без обладания руководителем ООО такими качествами, как надежность и ответственность, успешность управленческой деятельности резко снижается.

Заключение

Внедрение профессионального стандарта «Руководитель общеобразовательной организации», являющегося индикатором управленческой и личностной компетентности современного директора российской школы, его соответствия запросам общества и требованиям сегодняшнего дня, обусловлено необходимостью стандартизации подхода к существующим запросам в части наличия и соответствия имеющихся и необходимых для эффективного осуществления руководства ООО набора управленческих компетенций и личностных качеств, к подбору и обучению руководящего состава ООО, проведению всесторонне обоснованной и адекватной процедуры аттестации управленцев системы образования, созданию качественного кадрового резерва и выдвижению в его состав наиболее достойных и перспективных сотрудников и т. д. Пересмотр процедур подбора и назначения руководителей ООО, продиктованный возросшими требованиями к уровню их управленческой компетентности, неизбежно влечет иную расстановку управленческих акцентов в соответствии с современными требованиями и основными трудовыми функциями руководителя ООО, а также вполне определенными трудовыми действиями, необходимыми знаниями и умениями, предусмотренными профессиональным стандартом.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 17.03.2019).
2. Браун М. Г. За рамками сбалансированной системы показателей : как аналитические показатели повышают эффективность управления компанией. М. : Олимп-Бизнес, 2012. 220 с.



3. Аринушкина А. А. Информационные технологии в реализации модели управления развитием профессионально значимых качеств руководителей структурных подразделений // Ученые записки ИИО РАО. 2011. Вып. 37. С. 33–40.
4. Чечель И. Д. Профессиональное развитие руководителей образовательного учреждения // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 1 (9). С. 54–65.
5. Ганаева Е. А., Трубенкова С. Н. Развитие профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций в рамках модульной модели повышения квалификации // Приволжский научный вестник. 2014. № 5 (33). С. 139–144.
6. Неустроев С. С., Нестерова О. В. Профессиональное развитие руководителя образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта // Человек и образование. 2016. № 2 (47). С. 4–10.
7. Федорчук Ю. М., Неустроев С. С., Полянинова Ю. В., Чекулаева Ю. А., Ильина В. С., Бажилина А. В., Комарова М. В. Концепция профессионального становления и развития руководителя образовательного учреждения в условиях инновационного социально-экономического развития Российской Федерации // Ученые записки ИУО РАО. 2017. № 3 (63). С. 100–114.
8. Морозов А. В. Особенности управленческой деятельности современного руководителя образовательной организации. М. : ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. 178 с.
9. О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации : федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-02052015-n-122-fz-o/> (дата обращения: 28.02.2019).
10. Морозов А. В. Креативность как основа инновационной активности и профессионализма современного руководителя // Психология в экономике и управлении. 2014. № 1. С. 125–129.
11. Неустроев С. С., Федорчук Ю. М. Формирование системы кадрового резерва руководителей общеобразовательных организаций // Управление образованием. 2018. № 1. С. 5–13.
12. Морозов А. В. Психологические аспекты управленческой деятельности руководителей системы образования // Управление образованием : теория и практика. 2017. № 3. С. 33–49.
13. Морозов А. В. Подготовка руководителей системы образования в условиях внедрения профессионального стандарта // Высшее и среднее профессиональное образование России в начале 21-го века : состояние, проблемы, перспективы развития : материалы 12-й Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 кн. / под общ. ред. Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. Казань : КГАСУ, 2018. Кн. 1. С. 128–132.
14. Колюгло Н. В., Морозов А. В. Личностное развитие как основа профессиональной подготовки современного руководителя образовательной организации // Современное образование : научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. М. А. Родионова. Пенза : Пензенский государственный университет, 2018. С. 45–47.
15. Неустроев С. С., Нестерова О. В. Психологические условия поддержки профессионального развития руководителей образовательной организации при внедрении профессионального стандарта // Управление образованием. 2016. № 4 (24). С. 71–84.

Образец для цитирования:

Морозов А. В. Профессиональный стандарт директора школы как индикатор управленческой компетентности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 203–209. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-203-209>

Professional Standard of a School Principal as an Indicator of Managerial Competence

Alexander V. Morozov

Alexander V. Morozov, <https://orcid.org/0000-0003-0516-0356>, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 1 h. 15a Narvskaya St., Moscow 125130, Russia, doc_morozov@mail.ru

The article summarizes the results of a pilot empirical study aimed at scientific, practical and acmeological analysis of the development and implementation of a professional standard "Head of a general education organization", which is a criterion for a modern school principal to meet the demands of society and current requirements, an indicator of his/her managerial and personal competence. The problem of professional standard development and implementation is conditioned by the necessity of standardization of approaches to 1) selection and training of general educational organizations' management; 2) realization of comprehensively substantiated and adequate procedure for education system managers' certification;

3) creation of a high-quality personnel reserve and nomination of the most worthy and promising employees, etc. Revision of the procedures for selecting and appointing heads of general education organizations, which is caused by the increased requirements for their level of managerial competence, inevitably entails a shift in managerial emphasis in accordance with basic labor functions of a school principal, as well as by well-defined labor activities, required knowledge and skills, and a well-thought-out system of psychological and pedagogical support in the course of training, formation, personal growth and professional development of a manager, alongside modernization of comprehensive control system organization. The results of the study bring us to the conclusion that lack of a transparent and reasonable system of requirements for a potential candidate for the position of general education organization head practically creates a situation that often turns into conflict and other negative relationships among employees, which consequently reduce the effectiveness of all managerial activities.

Keywords: professional standard, school principal, managerial competence, general education institution, personal development, manager, head of an institution.



References

1. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: federal'nyy zakon* [Federal Law “About Education in Russian Federation”]. Available at: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (accessed 17 March 2019) (in Russian).
2. Braun M. G. *Za ramkami sbalansirovannoy sistemy pokazateley: kak analiticheskiye pokazateli povyshayut effektivnost' upravleniya kompaniyey* [Beyond Pale of Balanced System of Criteria: How Analytic Criteria Improve Efficiency of Company Management]. Moscow, 2012. 220 p. (in Russian).
3. Arinushkina A. A. Information Technologies in Realizing Model of Managing Development of Professional Important Qualities of Managers of Organization Departments. *Uchyonye zapiski IIO RAO* [Proceedings of IIE RAE], 2011, iss. 37, pp. 33–40 (in Russian).
4. Chechel' I. D. Professional Development of Principals in Educational Organizations. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika* [Management of Education: Theory and Practice], 2013, no. 1 (9), pp. 54–65 (in Russian).
5. Ganayeva E. A., Trubenkova S. N. Development of Principals' Professional Competence under Modular Model of Advanced Training. *Privolzhskiy nauchnyy vestnik* [Volga Scientific Herald], 2014, no. 5 (33), pp. 139–144 (in Russian).
6. Neustroyev S. S., Nesterova O. V. Principal's Professional Development in Conditions of Implementation of Professional Standard. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and Education], 2016, no. 2 (47), pp. 4–10 (in Russian).
7. Fedorchuk Yu. M., Neustroyev S. S., Polyaniyeva Yu. V., Chekulayeva Yu. A., Il'ina V. S., Bazhilina A. V., Komarova M. V. Conception of Principal's Professional Establishing and Development in Conditions of Innovative Social-Economic Development of Russian Federation. *Uchyonye zapiski IUO RAO* [Proceedings of IIE RAE], 2017, no. 3 (63), pp. 100–114 (in Russian).
8. Morozov A. V. *Osobennosti upravlencheskoy deyatel'nosti sovremennogo rukovoditelya obrazovatel'noy organizatsii* [Features of Modern Principal's Managing Activity]. Moscow, 2017. 178 p. (in Russian).
9. *O vnosenii izmeneniy v Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii: federal'nyy zakon ot 02.05.2015 № 122-FZ* [Federal Law May 02 2015, no. 122-FZ “About Making Amendments into Labor Code of Russian Federation”]. Available at: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-02052015-n-122-fz-o/> (accessed 28 February 2019) (in Russian).
10. Morozov A. V. Creativity as Foundation of Modern Manager's Innovative Activity and Professionalism. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii* [Psychology in Economics and Management], 2014, no. 1, pp. 125–129 (in Russian).
11. Neustroyev S. S., Fedorchuk Yu. M. Formation of System of Candidates Pool of Principals. *Upravleniye obrazovaniyem* [Management of Education], 2018, no. 1 (29), pp. 5–13 (in Russian).
12. Morozov A. V. Psychological Aspects of Managing Activity of Managers of Educational System. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika* [Management of Education: Theory and Practice], 2017, no. 3 (27), pp. 33–49 (in Russian).
13. Morozov A. V. Podgotovka rukovoditeley sistemy obrazovaniya v usloviyakh vnedreniya professional'nogo standarta [Preparing Managers of Educational System in Conditions of Implementation of Professional Standard]. *Iyssheye i sredneye professional'noye obrazovaniye Rossii v nachale 21-go veka: sostoyaniye, problemy, perspektivy razvitiya. Materialy 12 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 kn.* [Higher and Secondary Professional Education in Russia in the Beginning of XXI century: Statement, Problems, Developmental Prospects. Materials of the 12th scientific and practical conference. In 2 books.]. Eds. R. S. Safin, E. A. Korchagin. Kazan, 2018, b. 1, pp. 128–132 (in Russian).
14. Kolioglo N. V., Morozov A. V. Lichnostnoye razvitiye kak osnova professional'noy podgotovki sovremennogo rukovoditelya obrazovatel'noy organizatsii [Personal Development as Foundation of Modern Principal's Professional Training]. *Sovremennoye obrazovaniye: nauchnyye podkhody, opyt, problemy, perspektivy. Sbornik statey XIV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern Education: Scientific Approaches, Experience, Problems, Prospects. Collection of papers of the 14th International scientific and practical conference]. Ed. M. A. Rodionov. Penza, Penzenskiy gosudarstvennyy universitet, 2018, pp. 45–47 (in Russian).
15. Neustroyev S. S., Nesterova O. V. Psychological Conditions of Support of Principals' Professional Development in Conditions of Implementation of Professional Standard. *Upravleniye obrazovaniyem* [Management of Education], 2016, no. 4 (24), pp. 71–84 (in Russian).

Cite this article as:

Morozov A. V. Professional Standard of a School Principal as an Indicator of Managerial Competence. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 203–209 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-203-209>



УДК 378

Условия эффективности учебной деятельности в образовательном континууме школы

Л. К. Фортова, А. М. Юдина



Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор, кафедра психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, flk33@mail.ru

Юдина Анна Михайловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра общей и педагогической психологии, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, anna-yudina@mail.ru

Целью представленного в статье исследования является анализ информационно-коммуникативной культуры как одного из условий повышения эффективной деятельности в образовательном континууме школы. Исследованы особенности продуктивного образования в сравнении с традиционным и выявлена его взаимосвязь с деятельностью, творчеством, навыками работы с информацией. Продуктивная учебная деятельность в образовательном континууме школы будет эффективной при следующих условиях: если в основе продуктивного обучения будет лежать принцип продуктивности, обеспечивающий деятельностный характер и актуализирующий активность индивида; если продуктивная учебная деятельность будет ориентирована на объективный социально значимый продукт, лежащий в основе качественной оценки; если педагог будет осуществлять консультационную функцию, поддерживающую ученика в достижении продуктивности индивидуального образовательного пространства; если будет сформирована внутришкольная среда в образовательном континууме школы, направленная на самоактуализацию личности учеников; если будет сформирована информационно-коммуникативная культура, способствующая развитию когнитивного, эвристического, этического, нравственного, мотивационного компонентов. Установлено, что продуктивное обучение симбиотично социально-значимому результату деятельности школьников. Показано, что результатом продуктивной учебной деятельности школьников выступает ученик со своими интересами, опытом, образовательными идеями, что ценностью формирования опыта школьников является отражение не только своих личных потребностей, а осознанное их связывание с общими задачами педагогической практики. Необходимо усложнять продуктивную учебную деятельность школьников, поскольку это способствует развитию аналитических возможностей, актуализирует имеющийся опыт и знания, а также предполагаемые проектные ситуации. Во всех образовательных организациях необходимо формировать информационно-коммуникативную культурную среду, способствующую продуктивному образованию, опираясь на корреляцию реальной и виртуальной среды, саногенное мышление, эвохологический подход, теорию реактивного сопротивления.

Ключевые слова: продуктивное образование, школьники, информационно-коммуникативная среда, образовательный континуум.

Введение

В современных условиях развития российского общества все большую актуальность приобретает проблема повышения качества образования. Оно должно заложить фундамент личности, обладающей острым умом, мобильностью, гибкостью, талантом, оригинальными способами решения задач.

К сожалению, современное непродуктивное пространство образовательной организации инициирует эмоциональное выгорание учителя, нивелирование личности школьника – и в целом деформирование и учащегося, и учителя.

Сегодня перед школой стоит задача создать необходимые и благоприятствующие условия для личностного развития субъектов образовательного процесса.

Современное продуктивное образование инициирует самостоятельную учебную деятельность школьника и переносит акцент с учителя-менеджера на ответственную позицию школьника как субъекта образовательного процесса [1].

К сожалению, ориентация только на традиционный подход к организации обучения не дает возможности саморазвития и самообразования личности. Между тем основополагающим средством развития личности выступает поощрение эндогенной активности школьников.

Специфика применения педагогических подходов в воспитании человека всегда заключается в себе некоторые сложности с выбором основополагающего. Возникает вопрос, какой именно подход будет являться основным в информационном пространстве. Современная информационная среда апеллирует к пересмотру ведущих педагогических подходов, но не с точки зрения их пересоздания, а с позиции их комбинаций и гармоничных сочетаний. Дифференцированное множество подходов в современном цифровом обществе, безусловно, является вызовом для педагогической трансформации социокультурной действительности. На наш взгляд, критерием целесообразности применения определенного подхода является наличие принципа продуктивного обучения, включающего в себя созидательность, деятельность, творчество, инновационность, которые в итоге и актуализируют активность индивида. Зададимся вопросом – что же отличает продуктивное обучение от других видов деятельности? Прежде всего это возрастающая роль

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-210-216>



ученика в формировании, реализации и диагностике своего индивидуального образовательного маршрута в симбиозе с другими школьниками, который должен обладать универсальными компетенциями, например иметь представление о симулякративной составляющей информационной социокультурной среды, сочетающейся как с ее примитивизмом, элитарностью, так и эстетикой самого высшего порядка, дуализмом нравственности и безнравственности, полным непониманием семиотических символов и в то же время прекрасным владением отрицательной харизмой. Если проанализировать эту ситуацию, то окажется, что в некотором смысле массовая и элитарная составляющие социокультурной среды вытеснили устойчивое развитие личности и социума, которым нужны подлинные ценности, защищенная нравственность не как абстрактные категории, а как образ мыслей и действий. Таким образом, объединение практической, творческой, проектной, когнитивной, эвристической деятельности обучающихся и их самостоятельного обучения в единый процесс может выступать одним из условий, инициирующим в перспективе прогнозирование успешной самореализации отдельно взятой личности и целого социума. Катализатором этого процесса будет деятельность как реальный стимул для развития личности. Вовлеченность школьников в сотворчество, создание новых или социально значимых продуктов, составляющих основу качественной, а не количественной оценки, мотивируют и вдохновляют учеников. Особенно важной в такой ситуации становится роль педагога-наставника, который направляет ученика, включается в деятельность совместно с ним, осуществляя консультации в форме сотрудничества, поддержки в достижении результата и развития продуктивной образовательной среды [2, 3].

Нам представляется, что молодой человек, окруженный информационным ореолом – а это СМИ, Интернет, различные гаджеты и т. п., должен использовать их конструктивно, а не во вред себе и своему развитию. Таким образом, продуктивное образование вызывает сложную рефлексию, затрагивая дифференцированные нравственные вопросы, например определения добра и зла, понимание прекрасного и безобразного. Следует отметить, что в этом случае продуктивное образование является симбиотической, ориентированной на практику, социально значимой деятельностью школьников. Это проявляется как в интернализации ценностей, влияющих на качественные изменения в мировоззрении, и особенностях восприятия учениками подлинных ценностей или процессов, так и в экстерииоризации, направленной на создание материального или информационно-коммуникативного результата человеческой деятельности. Цель исследования,

представленного в статье, – раскрыть условия эффективности продуктивной учебной деятельности в образовательном континууме школы.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Результатом продуктивной учебной деятельности школьников является ученик со своими интересами, опытом, образовательными идеями. Показателем качества продукта выступает выполненное учеником задание, которое он завершил в проектно-ориентированной форме.

Знания ученика, полученные в теории, лишенной практики, либо искажены в сознании, либо выносятся на периферию сознательного восприятия, поэтому творческая деятельность в продуктивном обучении выступает лучшим инструментом для закрепления изученного материала, его дополнительного осмысления и креативного преобразования. Такой подход исключает неактивное участие ученика в когнитивно-эвристической деятельности, актуализирует его как субъекта обучения, в котором потребность формирует цель, мотивирует добиваться результата, следовательно, цели такой работы экстраполируются как источник развития различных видов человеческой деятельности.

Удовольствие от школьной жизни не является синонимом болезненного безделья. Мы трактуем его в социокультурном контексте, параллельно затрагивая категорию «социального счастья». Многоаспектность удовольствий в понимании его сути часто сводится к удовлетворению базовых потребностей, что губительно для индивидуального развития и для развития вообще. Полнота жизни, успех, высокий уровень жизни, образованность и неподдельная заинтересованность в выбранной деятельности крайне важны как социальные ориентиры для ученика, который может впоследствии гордиться собой. Следовательно, принципы продуктивного образования предполагают структуру, которую возможно преобразовать в методику, отождествляющую радость от открытий жизни в школьном пространстве. В контексте такого антропоцентризма именно школьник экстраполируется как субъект учебно-когнитивной деятельности, исключающей бюрократический подход в анализе его поведенческой стратегии [4].

Ценность формирования опыта школьников состоит в том, что они не просто отражают свои личные потребности, а осознанно связывают их с общими задачами педагогической практики [5]. Сама работа становится коллективной. Квинт-эссенцией формирования когнитивного опыта является формирование возможностей для самостоятельности выбора ученика. С одной стороны, такая ситуация является неопределенной, но с другой – именно такая педагогическая ситуация



способствует самостоятельности, деятельности, креативности, ответственности, мягкому формированию собственного социокультурного опыта при психолого-педагогической поддержке [6, 7].

Таким образом, мы убеждены, что продуктивная практика выступает формой практического освоения действительности в ходе проявления учениками активности, ориентированной на изменение самих себя и окружающего социума. Можно выделить критерии продуктивного опыта учащихся – востребованность в жизни, опору на опыт самоанализа как ведущий фактор в становлении социально зрелой личности.

Авторский проект учеников обладает инновационностью и индивидуальным потенциалом, а проект, применяемый в учебном пространстве, характеризуется социально важной составляющей [8].

Наше исследование показало, что опыт и деятельность находятся в тесной взаимосвязи. Опираясь на алгоритм, позволяющий использовать наработки в сфере продуктивной деятельности, обучающийся самоактуализируется, приобретает навыки ответственности при осуществлении самостоятельной деятельности.

По мере усложнения продуктивной учебной деятельности школьников расширяется поле нестандартных проблемных ситуаций, которые необходимо решить. Это способствует развитию аналитических возможностей, актуализирует имеющиеся знания, опыт, предполагаемые проектные ситуации [9].

Мы разделяем мнение профессора Е. А. Александровой, что «центральным аспектом успешности продуктивного образования является способность педагога компетентно использовать метод “научить, как надо учиться”, который и сам по себе является важным фактором. Ученики должны развить у себя способность использовать различные средства для получения и обобщения информации, необходимой для успешной их деятельности, и потребность размышлять над ней, работать над ее содержанием и развитием. Но качественное продуктивное образование в связи с его опорой на индивидуальный опыт деятельности школьника требует, чтобы ученики содействовали собственному образовательному процессу более или менее самостоятельно. Они лишь поддерживаются педагогами, регулярно проводящими консультации, экспертами (“наставниками практики”) или группой. Это в различных формах включает учеников в работу» [1].

Продуктивная учебная деятельность необходима современным учащимся в образовательном континууме школы, поскольку помогает в их социализации. А. В. Мудрик определяет **социализацию** как синтез обособления и приспособления человека в конкретном историко-культурном обществе с обязательным наличием общих этических, нравственных характеристик [10].

Таким образом, вектор социализации определяет в каждый исторический период набор «модных» ценностей. Но посредством продуктивной деятельности социализация сердцем и руками педагога может корректировать, формировать и воспитывать настоящего человека с большой буквы.

Значимым постулатом является то, что индивид может стать и жертвой неблагоприятных условий влияния общественных отношений, ибо его развитие в обществе – процесс весьма неоднозначный, возможно, даже амбивалентный.

Нельзя не согласиться с профессором Л. К. Фортвой в том, что успешное развитие человека в обществе затрагивает прежде всего его оптимальное приспособление к нему, предлагаемую поведенческую стратегию. В то же время человек должен обладать теорией реактивного сопротивления, если социум мешает его самодетерминации. Другими словами, если мы утверждаем, что человек успешно социализирован, тем самым мы заявляем, что достигнут баланс между его отождествлением с социумом и автономией. Возникают две крайности: индивид, полностью подчиненный общественным законам, не в силах им противостоять (конформист), и индивид, не нашедший себя в социуме (маргинал). Два этих типа – жертвы неблагоприятных условий социализации и могут быть представлены в любом социуме [11].

Результаты исследования и их обсуждение

Одним из важнейших условий эффективности учебной деятельности в образовательном континууме школы является формирование внутришкольной среды с позиции повышения ее ориентации на самоактуализацию личности учеников. Это возможно только при формировании информационно-коммуникативной культуры, которая способствует развитию когнитивного, эвристического, этического, нравственного, мотивационного компонентов.

Под информационно-коммуникативной культурой школьной среды мы понимаем среду, в которой происходит интеграция информационных баз данных, связанных с личными увлечениями ученика, учебным материалом, внешним влиянием равномерно, не умаляя активной коммуникации, как основной процесс передачи информации и межличностного общения.

Проведенная нами эмпирическая работа в школах города Владимира по исследованию распределения информационных ресурсов между собой у старшекласников выявила следующее.

1. Навыком применения карманных персональных компьютеров, компьютеров, смартфонов владеют практически все опрошенные старшеклассники (98%). Таким образом, влияние информации на отдельно взятого школьника колоссально велико и оставлять этот процесс без психолого-



педагогической поддержки крайне рискованно, поскольку информационные потоки, которыми окружен современный старшеклассник, далеко не всегда толкают его к индивидуальному развитию, просоциальной стратегии. Наоборот, инициируется дуальный образ деструктивного мышления, при котором информационно-коммуникативный ресурс применяется в большей степени посредством досугового сектора – чатов, социальных сетей, поиска способов избежать учебных заданий и скачать готовые через сеть (рис. 1).

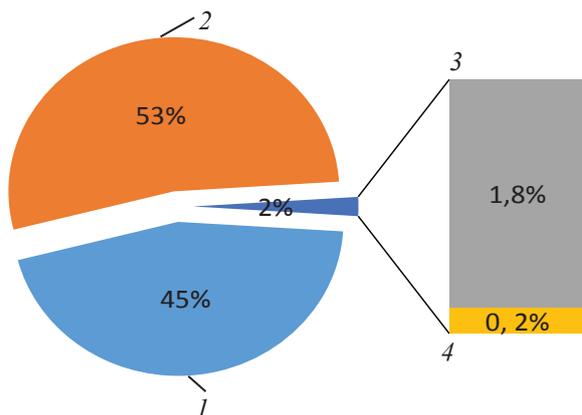


Рис. 1. Навык использования компьютера как информационного ресурса школьниками: 1 – продвинутый пользователь; 2 – уверенный пользователь; 3 – начинающий пользователь; 4 – не использует компьютер

Fig. 1. Computer skills as an information resource for schoolchildren: 1 – advanced user; 2 – confident user; 3 – novice user; 4 – does not use the computer

2. Полученные данные показывают, что в подавляющем большинстве школьники (68%) не используют информационные ресурсы вне досугового и коммуникативного (ограниченного) сектора. Это приводит к минимальному использованию возможностей дистанционных форм обучения (открытые уроки в сети Интернет) (2%), игнорированию on-line конференций, нечастому использованию устройства для чтения электронных книг (рис. 2).

3. Карманные персональные компьютеры (КПК), смартфоны должны повышать когнитивную, нравственную, эвристическую составляющие культуры школьников. Мы исходили из позиции, что при разработке новых приложений, например создании квестов, смартфон может стать преградой для социализации. Посредством разработки лично ориентированных приложений, учитывающих интеллектуальные, физические, эмоциональные потребности ребенка, возможно менять и расширять образовательные возможности сети Интернет, делать коммуникацию более грамотной и организовано выстраивать личное пространство ребенка (рис. 3).

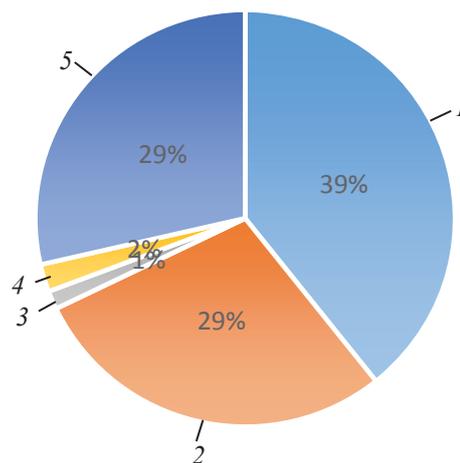


Рис. 2. Цель применения информационного ресурса учениками: 1 – общение; 2 – досуг; 3 – чтение; 4 – обучение; 5 – облегчение процесса учебной деятельности

Fig. 2. The purpose of information resource use by students: 1 – communication; 2 – leisure; 3 – reading; 4 – learning; 5 – facilitation of learning activities



Рис. 3. Функции КПК, смартфона, наиболее часто используемые школьниками: 1 – фотографии, музыка, социальные сети; 2 – игры; 3 – чтение; 4 – звонки, СМС

Fig. 3. Pocket personal computer and smartphone functions most commonly used by schoolchildren: 1 – photos, music, social networks; 2 – games; 3 – reading; 4 – calls, SMS

Можно констатировать, что данные диаграммы показывают снижение навыков коммуникативных и конфликтологических компетенций у молодых людей и, как следствие, рост одиночества, непонимания в семье, формирование депрессивных настроений и состояний. Некоторые из опрошенных нами школьников признавались, что не могут даже заснуть без наушников, что качественно снижает ресурсы отдыха.



Цифры выглядят устрашающе [12], но еще большее опасение вызывает рост инфантилизма несовершеннолетних, виртуализации [13] общения среди учащейся молодежи, которое обесценено в контексте общей теории нравственности (деструктивные субкультуры) [14, 15] или наоборот – переполнено псевдонравственностью (окультизм, религиозные секты) [15].

Заключение

Таким образом, создаются условия для вторичной виктимизации, которая «охватывает случаи косвенного причинения вреда жертве, связанного с отношением к ней социальной общности в целом, лиц из ближайшего социального окружения, органов социального контроля, посредников и персонала, работающего с жертвами. Стереотипная предубежденность в отношении «виновности» жертвы, грубое, невнимательное обращение и негативное отношение к ней как к лицу, чем-то запятнавшему себя, стереотипы «греховности» жертвы, ее запятнанности совершением преступления, унижение ее чести и достоинства составляют перечень типичных форм вторичной виктимизации, содействующих отчуждению жертвы, ее десоциализации» [1]. «Страдающие» подростки попадают в группы риска, которые хаотично сформированная информационно-коммуникативная культура может как усугубить, так и попросту уничтожить.

Все вышесказанное подтверждает необходимость интеграции с продуктивным принципом в образовании, который направлен на комплексное, не гипостазированное овладение школьниками знаниями, умениями и навыками. С помощью этого принципа возможна психолого-педагогическая поддержка системы отбора и конструирования единых методов формирования информационно-культурной культуры.

Проведенное нами исследование позволяет проанализировать перспективы и особенности формирования информационной культуры учащихся через выделение продуктивного принципа в педагогике, так как это будет способствовать интеграции теоретических и практических подходов к проблеме формирования информационно-коммуникативной культуры у обучающихся и приведет к пониманию того, что важную роль играет специфика включения индивидов в процесс социокультурных отношений. Совместное применение дифференцированных подходов будет способствовать личностному развитию молодого человека, пониманию закономерностей процессов и фактов социокультурной среды, системному получению знаний, способствующих самоопределению через субъективное понимание, наделение личностно значимыми смыслами процессов, происходящих в континууме школы и за ее пределами.

Исходя из этого становится совершенно очевидной важность формирования информационно-коммуникативной культурной среды в школе, которая будет способствовать продуктивному образованию через корреляцию реальной и виртуальной среды, с опорой на саногенное мышление, эвохологический подход, теорию реактивного сопротивления.

Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Структура учебного плана продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 90–121.
2. *Фортва Л. К., Юдина А. М.* Воспитание социокультурной толерантности старшеклассников посредством повышения уровня изучения региональной социокультурной среды // Молодой ученый. 2015. № 5 (85). С. 549–551.
3. *Фортва Л. К., Юдина А. М.* К вопросу о нравственном образовательном диалоге в трудах В. С. Соловьева // Церковь, государство и общество в истории России и православных стран : религия, наука и образование : материалы VI Междунар. науч. конф., посвящ. памяти православ. просветителей св. равноапостольных Кирилла и Мефодия и 800-летию Владим. епархии (Владимир, 19–21 мая 2014 г.) / Владим. гос. ун-т имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Приход св. равноапостольных Кирилла и Мефодия Владим. епархии Рус. православной церкви. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. Т. 10. С. 212–217.
4. *Соловьев В. С.* Оправдание добра : нравственная философия. М. : Республика, 2010. 671 с.
5. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М. : Языки русской культуры, 1996. 464 с.
6. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие. 6-е изд., стер. М. : ИЦ «Академия», 2010. 208 с.
7. Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве : науч.-метод. материалы / под ред. О. В. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой. СПб. : ООО «Книжный дом», 2008. 408 с.
8. *Безрогов В. Г., Пичугина В. К.* Эволюция идеи «заботы о себе» в западной культурной традиции (невыносимая легкость дополнения Фуко) // Человек.ру. 2017. Вып. 12. С. 34–47.
9. *Овчинников О. М.* Противоправное поведение дезадаптированных подростков. Владимир : ВИТ-принт, 2012. 155 с.
10. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
11. *Фортва Л. К.* Нравственно-правовое воспитание учащейся молодежи : избр. тр. Владимир : Изд-во «Шерлок-пресс», 2018. 202 с.
12. *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований. Методологический анализ. Педагогика и логика. М. : Касталь, 1992. С. 10–200.



13. Бычкова А. М., Раднаева Э. Л. Доведение до самоубийства посредством использования интернет-технологий : социально-психологические, криминологические и уголовно-правовые аспекты // Всероссийский криминологический журнал. 2018. Т. 12, № 1. С. 111.
14. Клейберг Ю. А. Деструктивная интернет-игра «Синий кит» как девиантологический феномен : постановка

проблемы // Электронный научный журнал «Пензенский психологический вестник, PSYCHOLOGY-NEWS.RU». 2017. Вып. 1. С. 70–82.

15. Варламова С. Н., Гончарова Е. П., Соколова И. В. Интернет-зависимость молодежи мегаполисов : критерии и типология [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/> (дата обращения: 11.05.2018).

Образец для цитирования:

Фортова Л. К., Юдина А. М. Условия эффективности учебной деятельности в образовательном континууме школы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 210–216. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-210-216>

Conditions for Effectiveness of Educational Work within School Educational Continuum

Lyubov K. Fortova, Anna M. Yudina

Lyubov K. Fortova, <https://orcid.org/0000-0002-7991-6390>, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, 87 Gorky St., Vladimir 60000, Russia, flk33@mail.ru

Anna M. Yudina, <https://orcid.org/0000-0001-5420-6643>, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, 87 Gorky St., Vladimir 60000, Russia, anna-yudina@mail.ru

The purpose of the study presented in the article is to analyse information and communicative culture as the conditions for increasing effective work within school educational continuum. We studied peculiarities of productive education in comparison with traditional education and identified its interconnection with the activities, creative work, and skills related to handling the information. Productive educational work within educational continuum of a school will be effective under the following conditions: productive learning is based on the principle of productivity, ensuring the activity character and actualizing individual activity; productive educational activity is focused on an objective socially significant product that underlies qualitative assessment; a teacher performs the consulting function that supports a student in achieving productivity of an individual educational environment; internal school environment is formed within educational continuum of a school and is aimed at self-actualization of students' personalities; the school forms information and communication-related culture that promotes the development of cognitive, heuristic, ethical, moral, and motivational components. It has been established that productive learning is a symbiotic socially significant result of schoolchildren's activities. It has been shown that the result of students' productive learning activities is a student with his/her personal interests, experience, and educational ideas. It has been stated that the value of shaping schoolchildren's experience is a reflection not only of their personal needs, but also of their conscious linking with the general tasks of pedagogical practice. It is necessary to complicate productive learning activities of schoolchildren, since it contributes to the development of analytical capabilities, actualizes existing experience and knowledge, as well as the expected design situations. It is necessary for all educational organizations to form an information and communication-related cultural environment that promotes productive education, based on the correlation of real and virtual environments, sanogenic thinking, evohomological approach, theory of reactive resistance.

Keywords: productive education, schoolchildren, information and communication-related environment, educational continuum.

References

1. Aleksandrova E. A. Structure of Curriculum of Productive Education in Berlin Schools. *Shkol'nyye tekhnologii* [Journal of School Technology], 2001, no. 3, pp. 90–121 (in Russian).
2. Fortova L. K., Yudina A. M. Upbringing of High Schoolers' Socio-Cultural Tolerance by Dint of Rising Level of Studying Regional Cultural Environment. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2015, no. 5 (85), pp. 549–551 (in Russian).
3. Fortova L. K., Yudina A. M. K voprosu o npravstvennom obrazovatel'nom dialoge v trudakh V. S. Solov'yeva [On Question of Moral Educational Dialog in V. S. Solovyov's Writings]. *Tserkov', gosudarstvo i obshchestvo v istorii Rossii i pravoslavnykh stran: religiya, nauka i obrazovaniye* [Church, State and Society in History of Russia and Orthodox Countries: Religion, Science and Education. Materials of the 6th International scientific conference dedicated to the memory of orthodox enlighteners Holy Kirill and Methodius Equal of the Apostles and to 800 anniversary of Vladimir eparchy (Vladimir, May 19–21 2014)]. Vladimir, Izdatel'stvo VIGU, 2014, vol. 10, pp. 212–217 (in Russian).
4. Solov'yev V. S. *Opravdaniye dobra: npravstvennaya filosofiya* [Justification of Good. Moral Philosophy]. Moscow, Respublika Publ., 2010. 671 p. (in Russian).
5. Lotman Yu. M. *Vnutri myslyashchikh mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya* [Within Thinking Worlds. Person – Text – Semiosphere – Story]. Moscow, 1996. 464 p. (in Russian).
6. Zagvyazinskiy V. I. *Metodologiya i metody psikhologopedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Researches]. 6th ed. Moscow, Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2010. 208 p. (in Russian).
7. *Mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: nauch.-metod. materialy* [Teacher's Intercultural Competence in Multicultural Educational Space: Scientific and Methodical Materials]. Eds. O. V. Khukhlayev, M. Yu. Chibisova. St. Petersburg, 2008. 408 p. (in Russian).
8. Bezrogov V. G., Pichugina V. K. Evolyutsiya idei «zaboty o sebe» v zapadnoy kul'turnoy traditsii (nevynosimaya



- legkost' dopolneniya Fuko) [Evolution of Self-Concern Idea in Western Cultural Tradition (Unbearable Lightness of Addition of Foucault)]. *Chelovek.ru* [Chelovek.RU], 2017, iss. 12, pp. 34–47 (in Russian).
9. Ovchinnikov O. M. *Protivopravnoye povedeniye dezadaptirovannykh podrostkov* [Offending Behavior of Maladjusted Adolescents]. Vladimir, 2012. 155 p. (in Russian).
10. Mudrik A. V. *Sotsial'naya pedagogika: Uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* [Social Pedagogy: textbook for students of pedagogical universities]. Ed. V. A. Slastenin. 3rd ed., rev. and add. Moscow, 2000. 200 p. (in Russian).
11. Fortova L. K. *Nravstvenno-pravovoye vospitaniye uchashcheyshya molodezhi: izbrannyye trudy* [Moral and Legal Education of Learning Youth: Selected Writings]. Vladimir, 2018. 202 p. (in Russian).
12. Shchedrovitskiy G. P. *Sistema pedagogicheskikh isledovaniy. Metodologicheskiy analiz. Pedagogika i logika* [System of Pedagogical Researches. Methodological Analysis. Pedagogy and Logic]. Moscow, 1992, pp. 10–200 (in Russian).
13. Bychkova A. M., Radnayeve E. L. Incitement to Suicide by Dint of Using Internet Technologies: Social-Psychological, Criminological and Criminal Law Aspects. *Vserossiyskiy kriminologicheskiy zhurnal* [Russian Journal of Criminology], 2018, vol. 12, no. 1, pp. 111 (in Russian).
14. Kleyberg Yu. A. Destructive Online Game “Blue Whale” as Deviant Phenomenon: Problem Statement. *Elektronnyy nauchnyy zhurnal «Penzenskiy psikhologicheskiy vestnik»* [Penza Psychological Newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU], 2017, iss. 1, pp. 70–82 (in Russian).
15. Varlamova C., H., Goncharova E. R., Sokolova I. V. *Internet-zavisimost' molodezhi megapolisov: kriterii i tipologiya* (Internet Addiction of Youth in Megalopolises: Criteria and Typology). Available at: <https://wciom.ru/>

Cite this article as:

Fortova L. K., Yudina A. M. Conditions for Effectiveness of Educational Work within School Educational Continuum. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 210–216 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-210-216>



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.9.01

Субъектная реальность как новая парадигма психологии

Г. С. Прыгин

Прыгин Геннадий Самуилович, доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Набережночелнинский государственный педагогический университет, Республика Татарстан, gspryggin@mail.ru

Цель работы – теоретически обосновать один из возможных путей выхода классической психологии из методологического кризиса, опираясь на принципиально новую парадигму, позволяющую создать целостную концепцию психологии. Отмечается, что в последние десятилетия все больше ученых, работающих в разных научных областях, обращаясь к феномену существования человека, задаются вопросами, что такое реальность, в какой реальности живет человек, существует ли «предельная реальность» и как все эти понятия связаны между собой. Ответы на эти вопросы предполагают построение философских и психологических рассуждений о «реальности». В качестве такой методологической парадигмы рассматривается концепция реальности С. Л. Франка, позволяющая, оставаясь в рамках научных методов, дать объяснение тем психическим феноменам, которые до сих пор не может объяснить современная классическая психология. Основываясь на этой концепции, вводится понятие «субъектная реальность», под которой понимается та форма (живой) реальности, через которую жизнь познает сама себя. Показано, что в лице субъектной реальности человек, выходя за пределы объективной действительности, открывает совершенно новое измерение бытия. По сути, субъектная реальность представляет собой нашу «самость», наше подлинное «самосознание». Обсуждаются понятия «душевных» и «духовных» явлений и подчеркивается необходимость их различения. Вводятся и обсуждаются новые понятия субъекта: «субъект как носитель реальности» и «субъект как активный наблюдатель». Выдвигается гипотеза о наличии двух видов субъектности – «внешней» и «внутренней». «Внутренняя» субъектность определяется как переживания и духовные движения, которые человек осознает как возникающие изнутри, из глубин его «я», и направленные на активное познание той сущей для него реальности, которую он и называет своим «я» («самосознанием», «самостью»). Соответственно, «внешняя» субъектность – это те переживания и душевные движения, которые направлены на активное познание внешней для него объективной действительности. При этом «внутренняя» субъектность соотносится с ипостасью «субъекта как носителя реальности», а «внешняя» – с ипостасью «субъекта как активного наблюдателя».

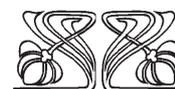
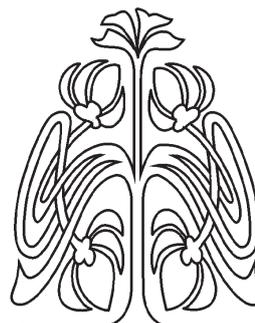
Ключевые слова: субъектная реальность, объективная действительность, субъект как носитель реальности, субъект как активный наблюдатель, душевные явления, духовные явления, внутренняя субъектность, внешняя субъектность.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-217-229>

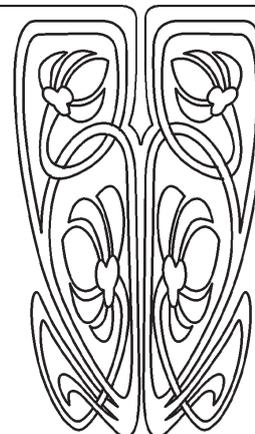
Любой кризис начинается с сомнения
в парадигме и последующего расшатывания
правил нормального исследования.
Т. Кун. Структура научных революций

Введение

Работ, посвященных существующему уже в течение почти ста лет методологическому кризису классической психологии, чрезвычайно много, и поскольку целью данной статьи не является в очередной



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





раз акцентировать эту проблему, не имеет смысла (времени и места) перечислять всех философов и психологов, предлагавших (увы, пока безуспешно) свои пути решения этой проблемы. Очевидно, что это связано еще и с тем, что, как совершенно правильно отмечает А. П. Супрун с соавторами, «характерная черта научных работ, претендующих на статус методологических, – указание недостатков современных теорий и вопросов, на которых *нет ответов в существующих парадигмах* (здесь и далее курсив мой. – Г. П.). При этом чаще используется стратегия дальнейшего “развития блестящих традиций”, чем пересмотр базовых аксиом и оснований “богатого наследия”. Этот путь нередко называют “иронической наукой”, которая предлагает точки зрения и мнения, которые в лучшем случае являются интересными, но не дают никаких перспектив в развитии теории. *Подобная традиция не способна пересматривать базовое описание реальности*» [1, с. 11–12].

Вместе с тем здесь нельзя не упомянуть работы некоторых современных отечественных психологов, высказывавших идеи, созвучные содержанию предлагаемой статьи, к которым можно отнести А. Г. Асмолова [2], В. П. Зинченко [3], В. В. Козлова [4], В. А. Мазилова [5, 6], В. Ф. Петренко [7], А. П. Супруна [1] и др.

В ряде работ этих ученых в качестве главной причины существующего методологического кризиса в психологии указывается отсутствие четкого общепризнанного предмета психологии. В частности, В. П. Зинченко пишет: «...сама психология как наука не может похвастаться строгостью определения своего собственного предмета... Встречается безразмерное очерчивание предметной области изучения психологии, в которую частично попадают более или менее далекие науки, называемые смежными... Наконец, встречается и неоправданное сужение предмета психологии, например когда в качестве такового выделяется отождествляемая с психикой ориентировочная функция различных форм деятельности» [3, с. 207–208]. При этом он сам полагает, что предметом психологии может быть сознание, несмотря на все трудности междисциплинарного и междисциплинарного его исследования, связанные с необходимостью преодоления оппозиции сознания и материи.

В. А. Мазилов также отмечает, что «причины различных симптомов кризиса психологии коренятся в узком понимании ее предмета, что препятствует осуществлению интегративных процессов, в которых так нуждается психология в начале XXI века» [5, с. 23]. Саму же интеграцию психологического знания он предлагает начать с разработки нового подхода к предмету психологической науки, с нахождения в истории психологии образцов такого его понимания, которые в большей мере будут соответствовать задачам сегодняшнего дня [5].

Цель работы – предложить возможный путь выхода из кризиса, опираясь на принципиально новую парадигму, позволяющую создать целостную концепцию психологии. Однако следует задаться вопросом: ради чего необходимо менять в существующей психологической науке парадигму? Ответ на этот вопрос одновременно и простой, и сложный – ради того, чтобы вернуть «науке о душе» – психологии – душу. Попытаюсь обосновать этот ответ, не вдаваясь, естественно, в описание и дефиницию этого понятия (поскольку хорошо известно, что все попытки дать определения души, увы, тщетны!). Я буду употреблять здесь этот термин как некий конструкт, по мере изложения материала статьи наполняя его некоторым содержанием и смыслом.

Итак, как отмечает В. А. Мазилов, «... самый сложный объект – человеческая душа – вполне заслуживает особого отношения, собственной научной парадигмы, отвечающей специфике ее объекта. Ибо психология – знание о наиболее возвышенном и удивительном» [6, с. 172].

Действительно, сложилась парадоксальная ситуация: если спросить любого человека, есть ли у него душа, то почти наверняка мы получим утвердительный ответ вне зависимости от того, относит ли он себя к какой-то религии или является атеистом. В то же время в науке, которая провозгласила себя «наукой о душе», эта самая душа и как категория, и как предмет исследования полностью отсутствует – ее заменяет нечто «психическое» (не совсем корректно определенное).

Несмотря на это, по моему глубокому убеждению, *душа как исходная отправная объединяющая точка должна лежать во всех психологических исследованиях* (или по крайней мере имплицитно учитываться при создании любой психологической теории). Именно для этого и требуется смена парадигмы, причем необходимо помнить, что «... новая парадигма должна обещать сохранение в значительной мере реальной способности решение проблемы, которая накопилась в науке благодаря предшествующим парадигмам. Новизна ради новизны не является целью науки, как это бывает во многих других творческих областях» [8, с. 222].

Другими словами, новая парадигма должна содержать в себе все подходы, характерные как для классических исследований, так и для тех, которые на современном этапе относятся к нетрадиционным, «парапсихологическим». В частности, в рамках существующей (материалистической) парадигмы и построенной на ее основе методологии не только невозможно проникнуть в суть таких принципиально важных для психологии (и философии) понятий, как сознание, бессознательное, психическое и другие, но также нельзя найти каких-либо вразумительных объяснений безусловно существующим «парапсихологиче-



ским» феноменам (возьмем, к примеру, феномен синхронистичности, описанный К. Юнгом). Даже вполне сформировавшиеся науки – трансперсональную и экзистенциальную психологию – классическая психология в лучшем случае старается просто игнорировать.

Вековое стремление человека познать душу ясно указывает на то, что душа не может быть определена и описана в рамках каких-то общеизвестных, общепринятых понятий, хотя, с моей точки зрения, были выдающиеся мыслители, которые приблизились к пониманию души если не на уровне ее дефиниции, то по крайней мере на уровне описания. Душа – это, скорее, некий образ, символ, своеобразный ключ к пониманию духовного мира, переживаемый субъективно каждым конкретным человеком. К. Юнг писал: «В психологии я, прежде всего, отказался бы от мысли, что мы, современные люди, вообще в состоянии высказать что-либо “истинное” или “правильное” о сущности души. Лучшее, что мы можем сделать, – это *правдиво выразить*. “Правдиво выразить” – значит понять и подробно изложить субъективно данное. Один будет делать ударение на формовании данного и поэтому полагать себя творцом своего данного, другой будет выделять созерцание, а поэтому говорить о являющемся, при этом он сознает себя воспринимающим существом. Истина лежит, наверно, посередине: *правдивое выражение – это формирующее созерцание*» [9, с. 62].

Отсюда проистекает еще один факт, который должна принять классическая психология, если она признает душу объектом (или хотя бы некоторой отправной точкой) научных исследований, – законность результатов единичных исследований, ибо в таких исследованиях не может быть повторяемости и проверяемости, т. е. отказаться от безусловного доминирования принципа верифицируемости. Кстати говоря, невыполнение этого принципа, например, в области исследований трансперсональной или экзистенциальной психологии несколько не умаляет важность и достоверность результатов, полученных в них [10, 11]. Без принципа верифицируемости прекрасно обходились такие выдающиеся психологи, как, например, А. Маслоу [12], Г. Олпорт [13], К. Юнг [9, 14–16] и др.

А. Маслоу, в частности, писал: «Если изучение уникальности индивида не подходит для того, что мы называем наукой, то тем хуже для науки. Ей тоже придется претерпеть новое рождение» [12, с. 46]. И далее: «Возможно, самым важным из этих изменений, спровоцированных феноменологами и экзистенциалистами, является запоздалая революция в теории науки... есть множество других сил, которые также помогали разрушать официальную философию науки или “сайентизм”. Это не только картезианский раскол между субъектом

и объектом, который нужно преодолеть. Имеют место и другие радикальные изменения, которые стали необходимыми благодаря *включению души и непосредственного опыта в реальность* (курсив мой. – Г. П.), такая перемена будет воздействовать не только на психологию как науку, но и на другие науки» [12, с. 47].

Признание души в качестве ведущей категории психического с неизбежностью требует обращения к другому понятию, которое пока не получило должного статуса в психологии, – понятие «реальность».

В последние десятилетия большое количество ученых, работающих в разных научных областях – физике, астрономии, медицине, биологии, философии, психологии и др., обращаясь к феномену существования человека (и шире, человечества), все чаще задается вопросами, что такое реальность, в какой реальности живет человек, существует ли «предельная реальность», существует ли душа, что представляет собой феномен смерти и как все эти понятия связаны между собой. К таким ученым, например, можно отнести: Н. Бора [17], А. Госвами [18], С. Грофа [10], А. Маслоу [12], Р. Мэя [11], В. В. Налимова [19], Р. Пенроуза [20], К. Прибрама [21], К. Уилбера [22], Дж. А. Уилера [23], С. Л. Франка [24, 25], Э. Шредингера [26], К. Юнга [9, 14–16] и многих других.

На мой взгляд, из такого признания логично вытекает и ряд последствий, прежде всего признание существования души, что ведет, по сути, к признанию существования жизни после смерти. Отсюда и возникает ряд тех принципиально важных для психологии вопросов, которые я привел выше. Это вопросы о том, что такое жизнь, что такое смерть, в каких взаимоотношениях они находятся. И, наконец, наиболее важный основной вопрос – что вообще есть Реальность и можно ли постулировать существование «предельной Реальности».

Ответы на эти вопросы предполагают построение философских и психологических рассуждений о «предельной Реальности» в контексте ряда современных естественных наук, таких как квантовая физика, биология, химия и пр., с привлечением знаний из области телеологии, эсхатологии и теософии (в широком аспекте их толкования).

Можно полностью согласиться с В. Ф. Петренко, когда он пишет о том, что «в психологии в ходе развития науки и эволюции общественно-менталитета происходит изменение базовых философских и методологических понятий, таких как “реальность”, “пространство” и “время”, “детерминизм” и “причинность”, “сознание” и “бессознательное”, образующих категориальные рамки нашего миропонимания. Возникают методологические пересечения между миропонима-



нием и трактовкой реальности в физике (Н. Бор, В. Гейзенберг, А. Эйнштейн, А. Пуанкаре, В. Паули) и психологии коллективного бессознательного (К. Юнг, В. Паули)» [7, с. 355].

Конечно, можно взять в качестве предмета психологии сознание, как, например, это предлагал сделать В. П. Зинченко, или признать таковым психическое (в интерпретации К. Юнга), как предлагает В. А. Мазиллов. Однако в любом случае, что бы мы ни выбрали в качестве предмета психологии, без обращения к категории «реальность» ничего принципиально не изменится. Попутно замечу, что психическое как предмет психологии дает большую свободу для проведения исследований, поскольку представляет собой более широкое понятие, которое включает в себя и сознание. К тому же, как отмечает В. А. Мазиллов, попытка вернуть в науку психическое имплицитно предполагает обращение к категории реальности [5].

Задаваясь далеко не риторическими вопросами, что такое реальность, в какой реальности живет человек, существуют ли другие виды реальности, надо предварительно понять, что вообще заставляет людей сомневаться в существующей реальности.

Прежде чем перейти к обсуждению понятия «реальность», рассмотрим коротко, как связано это понятие с феноменом веры. Всеобщий феномен веры состоит в том, что все люди верят! М. Бубер писал: «Есть два – и только два – образа (или типа) веры. Конечно, существует великое множество содержаний веры, но собственно вера известна нам лишь в двух основных формах. *Обе они проявляются в нашей повседневной жизни* (здесь и далее курсив мой. – Г. П.). Одна форма веры выражается в том, что я доверяю кому-либо, пусть даже у меня нет “достаточного основания” доверять этому человеку. Другая форма веры обнаруживается в том, что я, тоже без достаточного основания, признаю истинность чего-либо. *В обоих случаях невозможность обоснования указывает не на недостаток моих интеллектуальных способностей, а на существенную особенность моего отношения к человеку, которому я доверяю, или к содержанию, которое я признаю истинным.* Это отношение по самой сути своей не строится на “основаниях” и не следует из них» [27, с. 234].

Можно привести тысячи примеров, когда *вера работает самым неожиданным, «чудесным» образом, заставляя человека сомневаться в своем «реальном» восприятии действительности.* Очевидно, что такие сомнения возникают у него и тогда, когда он сталкивается с чем-то непонятным и необъяснимым. Например, многим людям доводилось переживать явления телепатии, ясновидения (синхронистичности, в терминологии К. Юнга), наблюдать явления пол-

тергейста, иметь осознанные сновидения, читать о заслуживающих доверия фактах переселения душ (реинкарнации) и многих других явлениях, на которые официальная наука не может дать вразумительного ответа.

Наконец, каждый человек на протяжении своей жизни размышлял о своей душе, задаваясь вопросами, а есть ли она, и если есть, то где находится. Если на все эти вопросы у науки нет убедительного ответа, значит, с тем, что мы называем реальностью, действительностью, что-то не так; значит, не все так просто в нашем бытии. Однако чем больше таких вопросов задает себе человек, тем лучше! С моей точки зрения, это своеобразный показатель духовного здоровья личности. Можно заметить, что вопросы о том, что такое смерть, душа, есть ли жизнь после смерти и пр., чаще всего задают себе дети и люди преклонного возраста, при этом первые еще не «испорчены благами цивилизации» и открыты любому новому опыту, а вторые, как бы заново пересматривая свою жизнь, ищут в ней смысл и возможность оценить прожитое. Можно сказать, что *каждый человек, пытаясь понять собственную душу на основе собственного опыта, пусть и неосознанно, создает свою психологическую теорию души.* Таким образом, ответ на большинство из этих вопросов можно получить только если определиться с главным понятием – с понятием «реальность».

Концепция реальности С. Л. Франка: «идеальные» элементы бытия и «душевные» явления

На рубеже XIX–XX вв. жил и творил выдающийся русский философ (я бы добавил – и психолог) Семен Людвигович Франк, как мне кажется, недооцененный не только своими современниками, но и потомками. Именно его концепцию реальности я и постараюсь здесь изложить в самом общем виде, поскольку считаю, что его видение реальности позволяет, оставаясь в рамках научных методов, дать объяснение тем психическим феноменам, которые до сих пор не может объяснить современная классическая психология, в том числе и поэтому оставаясь в глубоком методологическом кризисе. Кроме того, его концепция реальности хорошо согласуется с большинством феноменов, открытых и описанных в квантовой физике, а также с понятиями «коллективного» и «личного» бессознательного К. Юнга [28]. По сути, материал этой статьи представляет собой попытку психологического осмысления философской концепции реальности С. Л. Франка [24, 25].

Важность поставленных выше вопросов подчеркивал С. Л. Франк, который писал: «Так все мы – сознаем ли мы это или нет – всю нашу жизнь заняты разрешением вопроса: “что на



самом деле *есть?*». И практическая потребность правильно ориентироваться в окружающем нас мире, и отмеченное Аристотелем присущее всякому человеку бескорыстное влечение к знанию – одинаково присутствующее и в простом детском любопытстве, и в любознательности ученого и мыслителя, – вынуждают нас непрерывно ставить этот вопрос» [25, с. 8].

В философии С. Л. Франка реальность, или то, что подлинно есть, образуется из того, с чем человек вступает в соприкосновение во внешнем мире, а также из того, что он воспринимает как антитезу, рожденную в познавательной сфере личности, из того, что он может отнести к своему опыту. Именно такую реальность С. Л. Франк называет «эмпирической реальностью». В этой реальности он выделяет «... субъективный элемент – прихотливую, лишенную устойчивости игру наших представлений, мыслей, образов, в значительной мере зависящую от нас самих и различную в каждом индивидуальном сознании (здесь и далее курсив мой. – Г. П.), и элемент объективный, всем одинаково данный – с неумолимой необходимостью требующий признания. Этот объективный элемент в своей совокупности образует эмпирическую (данную через опыт. – Г. П.) действительность – *общий всем нам мир*, с которым мы вынуждены считаться, как с чем-то, что фактически подлинно есть» [25, с. 8–9].

Однако, с позиции С. Л. Франка, эмпирическая действительность не может быть сведена только к ансамблю всего внешнего по отношению к нам, к тому, что мы обычно называем материальным миром. Здесь вопреки материалистической парадигме он включает в состав эмпирической действительности то, что не дано нам в наших познавательных процессах (восприятии, ощущениях), – он включает в состав эмпирической действительности феномены «душевной» жизни человека. Трудно возразить С. Л. Франку в том, что «душевные» явления даны нам так же объективно, как и явления окружающего мира.

Действительно, например, нам иногда труднее преодолеть чье-то упрямство или негативное отношение (как проявление именно «душевных» свойств), чем какие-то физические препятствия. «Материальные и душевные явления – по крайней мере в некоторых частях бытия неразрывно между собой сплетенные – совместно и с равным правом входят в состав “эмпирической действительности”, того, что подлинно есть, т. е. что предстоит нашему умственному взору как окружающая нас ... “внешняя” реальность» [25, с. 10].

С моей точки зрения, отнесение явлений душевной жизни к структуре эмпирической действительности является одним из ключевых моментов в концепции реальности, разработанной С. Л. Франком. Необходимо особо отметить,

что, разрабатывая свою концепцию реальности, С. Л. Франк принципиально не обсуждает «основного» вопроса философии (о первичности или вторичности материи). Уже здесь проявляется существенное отличие в толковании душевных (читай – психических) явлений от того, как они трактуются в классической психологии. Там, как известно, они рассматриваются как «идеальные явления», которые противопоставляются всему объективно существующему миру («внешней реальности»). Кроме того, он подчеркивает несостоятельность материализма как философской концепции, которая отождествляет окружающую действительность с подлинным бытием. В связи с важностью этого момента рассмотрим его более подробно.

Только на первый взгляд, пишет С. Л. Франк [25], кажется, что наш собственный внутренний мир (душевная жизнь) принципиально отличается от внешнего, от «объективной» действительности. Однако поскольку наш собственный внутренний мир может выступать как предмет познания или наблюдения, он с полным правом может быть отнесен к составу эмпирической действительности.

Здравый смысл (обыденное мышление) подсказывает нам, что все наши мысли есть нечто субъективное, не имеющее отношения к окружающему объективному миру. В действительности это не так. Например, очень часто наши переживания так же доступны для наблюдения со стороны, как и нам вполне доступно наблюдать реальные переживания других людей подобно тому, как мы наблюдаем какие-то внешние вещи и явления. Часто «плохой» (или «хороший») характер другого человека нам приходится совершенно объективно учитывать в наших действиях и поступках. Оказывается, что характер другого человека вполне «реальная вещь». Поэтому что считать «объективным», а что «субъективным» зависит, скорее всего, от той ситуации, в которой мы находимся. Интересно, что подобную точку зрения высказывал и А. А. Ухтомский, который считал, «что субъективное не менее объективно, чем так называемое объективное» [цит. по: 3, с. 209].

Именно такие проявления «субъективности» мы вправе отнести к тому, что можно обозначить как «эмпирическая реальность». Фактически мы на опыте (эмпирически) познаем внутренний мир другого человека, понимая при этом, что он (этот субъективный внутренний мир) обладает тем же важным свойством, что и другие материальные объекты окружающего мира, – в большинстве случаев они *независимы от нас*. С. Л. Франк пишет: «Познавая мою душевную жизнь, я так же *должен отличать то, что в ней подлинно опытно есть, от того, что я только воображаю или что мне кажется* (курсив мой. – Г. П.); и я так же могу находить в ней нечто новое, доселе



мне неизвестное. Этого уже достаточно, чтобы увидеть в ней составную часть того, что я называю “эмпирической действительностью”, т. е. того, что “дано” мне в опыте как нечто подлинно сущее и лишь констатируемое мною» [25, с. 11].

Из этого можно заключить, что эмпирическая действительность состоит из двух планов (факторов, подсистем): во-первых, из того, что человек воспринимает (опытно) посредством своих познавательных процессов (прежде всего ощущений, восприятий различной модальности), т. е. из разного рода материальных явлений, и во-вторых, из того, что он воспринимает тоже опытно, но уже относящегося не к материальным феноменам, а к тем субъективным явлениям, которые обозначены здесь как явления «душевные».

Вместе с тем, как отмечает С. Л. Франк [25], этим содержание окружающей нас действительности не исчерпывается, все несколько сложнее. Чтобы понять эту сложность, он предлагает выделить тот основной признак, который отделял бы для нас то, «что подлинно есть», от всего остального, что только кажется нам или воображается. Суть этого дифференцирующего признака состоит в следующем: подлинно есть то, на что направлено внимание («умственный взор») человека, что предстает перед ним как объект, который он может устанавливать, регистрировать (измерять), и именно этим подлинно существующий объект отличается от всего остального, кажущегося, предполагаемого. В связи с этим он указывает, что важно различать понятия «эмпирическая действительность» и «объективная действительность». «Объективная действительность», кроме совокупности эмпирически данных фактов, содержит в себе еще так называемую форму, а форма как «идеальный» элемент открывается только посредством мыслительных процессов (интеллектуального созерцания).

Понятие «формы», о которой говорил С. Л. Франк, является чрезвычайно важным для дальнейших наших рассуждений, поэтому требует более глубокого пояснения. Об «Идеях» как первичных идеальных элементах бытия, впервые упоминает Платон в своем знаменитом диалоге «Парменид» [29]. В немецкой классической философии И. Кант в своем основном произведении (в разделе «Трансцендентальная эстетика») характеризует время и как «чистую форму чувственного наглядного представления», и как «субъективное условие, под которым осуществляются в нас все наглядные представления» [30, с. 84]; оно (время) не приобретается в результате интеллектуального опыта человека, а дано ему изначально а priori. Время – это форма нашего внутреннего состояния, внутреннего чувства в процессе осуществления наглядного представления. Таким образом, время только присутствует в опыте человека как некая атрибуция (неотъемлемое свойство) этого объек-

та. Помимо этого, к идеальным элементам И. Кант относит также «отношения», «причинно-следственные связи», «качество» и пр. Все они, входя в состав объективной действительности, создают «форму» объекта, однако в нашем опыте они присутствуют специфически, не как сам объект.

Как отмечал С. Л. Франк, «перечень этих “формальных” элементов бытия, намеченный Кантом, должен быть восполнен еще отношениями или формами чисто “логическими”. Такие отношения, как тождество, различие, логическое подчинение (отношение между родом и видом), отношение основания и следствия, – хотя на первый взгляд и кажутся принадлежащими не самим объектам, а нашей мысли о них и обычно в так называемой “формальной логике” – излагаются как “законы мышления”, – для непредвзятого восприятия объективной картины бытия также оказываются входящими в ее состав, принадлежащими к тому, что “подлинно есть”... совершенно очевидно, что идеальные элементы опытно данного не в меньшей мере входят в состав объективной действительности, чем элементы чувственного или вообще конкретно данного ее материала. Именно учитывая наличность этих идеальных элементов, целесообразно заменить при обозначении того, что “подлинно есть” (здесь и далее курсив мой. – Г. П.), термин “эмпирическая действительность” – термин, в котором ударение лежит обычно на том, что дано нам чувственно или конкретно, т. е. на “материале” бытия, – термином “объективная действительность”» [25, с. 13–14].

До сих пор в концепции С. Л. Франка понятие «объективная действительность» анализировалось как нечто первичное, неразложимое, безграничное, включающее в себя все многообразие конкретных вещей и феноменов. Вне этой действительности признается только наличие мира субъективных явлений, под которыми чаще всего понимают ошибочные представления и суждения конкретного человека. При таком подходе понятия «окружающая действительность» и «подлинное бытие» выступают как синонимы. Вместе с тем, как писал С. Л. Франк, этому подходу в истории философской мысли противостоит другой подход, который развивал Платон. Важнейшие расхождения между этими подходами как раз и связаны с разным пониманием смысла описанных выше «идеальных» элементов бытия.

Обыденное мышление подсказывает, что все мировое бытие протекает во времени, однако его идеальные формы обладают совершенно иным свойством. Различные корреляции, причинно-следственные связи между феноменами, подобия и пр. – все это не возникает и не исчезает, а существует вне времени. Они существуют в каком-то совершенно ином измерении бытия, нежели все конкретное бытие мира. Если мы,



например, представляем себе какой-либо цвет, то понимаем, что данный цвет (именно как цвет) существует независимо от того, что в составе каких-то конкретных вещей он может смениться каким-то другим цветом. Таким образом, идеальный элемент бытия имеет как бы две стороны: с одной стороны, он входит в состав объективной действительности, а с другой – существует совершенно независимо от того, что присутствует в составе «объективной действительности». Это открытие Платона, как отмечает С. Л. Франк, обладает такой очевидной убедительностью, что никакие сомнения и возражения не могут его опровергнуть.

Однако подобная «очевидная убедительность» входит в противоречие с обыденным сознанием, опирающимся на здравый смысл, для которого окружающая действительность всегда связана с конкретным пространством и временем и все, что не обладает этими пространственно-временными атрибутами, относится человеком к плодам воображения или фантазирования. «Когда умственный взор ограничен восприятием материальных вещей, не трудно “доказать”, что все сущее есть материя, – просто потому, что под “подлинно сущим” заранее разумеется существующее по образцу материальной вещи, и потому все остальное содержание представляется только “субъективным измышлением”» [25, с. 19].

Выше было отмечено, что, по И. Канту, время, как и вообще все, что относится к «форме», – это проявление нашего внутреннего состояния, внутреннего чувства и поэтому принадлежит к идеальному, субъективному миру. Однако свое реальное претворение «форма» имеет в объективной действительности, безусловно обладающей временными атрибутами. И. Кант писал: «...наше истолкование устанавливает эмпирическую реальность времени, т. е. объективное значение его в отношении всех предметов, которые когда-либо могут быть даны нашим чувствам. А так как наше наглядное представление всегда имеет чувственный характер, то в опыте нам никогда не может быть дан предмет, не подчиненный условию времени» [30, с. 88].

Все вышесказанное позволяет нам осмыслить тот факт, что «объективная действительность» даже при самой широкой трактовке этого понятия все же не исчерпывает собою бытия. Всякой «объективной действительности» мы вынуждены противопоставить более широкое понятие реальности, в состав которой входит не только сама эта действительность, но и еще сверхвременное, «идеальное» бытие.

Само название «идеальное» носит отпечаток этой двойственности: с одной стороны, «Идея» (в платоновском смысле) отражает какую-то реальность, что-то объективно существующее, но с другой стороны, она выражает некий продукт

(объект) или явление самой нашей мысли. Именно отсюда, как считает С. Л. Франк, возникает соблазн относить такое идеальное содержание к чисто «субъективным» продуктам наших мыслительных процессов, отрицая за ними объективность как составными элементами подлинного бытия. «Стихия “мысли” (или “духа”), к составу которой принадлежит “мир идей”, сверхвременное идеальное бытие, есть не человеческий, фактически-психологический процесс мышления со всем, что в нем неизбежно “субъективно”; это есть именно универсальный элемент мысли или “идеальности” вообще, чуждый всякой субъективности (здесь и далее курсив мой. – Г. П.), – нечто, что мы с некоторым приближением можем мыслить, как некий универсальный разум» [25, с. 21].

Субъектная реальность как «живое знание»

Так подробно я остановился на анализе «идеальных элементов» потому, что, с моей точки зрения, они являются неким подобием того, что с древних времен называлось «полем Акаши» [31], или «миром идей» Платона [29], собственно «идеальными элементами», по И. Канту [30], «коллективным» и «личным» бессознательным, по К. Юнгу [15], «полем смыслов», по В. В. Налимову [19] и пр. Что объединяет все эти понятия? Их объединяет то, что *все эти феномены являются полями, созданными в том числе и в процессе антропогенеза и существующими независимо от него!*

Кроме знания, получаемого с помощью чувств и путем интеллектуального созерцания, писал С. Л. Франк, «мы обладаем *еще особым, и притом первичным, типом знания* (здесь и далее курсив мой. – Г. П.), который может быть назван *живым знанием* или *знанием-жизнью*. То, что мы испытываем как *нашу жизнь*, как бы само открывает себя нам, – открывается нашей мысли, неотделимо присутствующей в этой жизни ... по сравнению с этим первичным родом знания, мы ощущаем в установке предметного знания какую-то искусственную суженность и как бы выхолощенность сознания ... *Самое важное и существенное для нас знание есть не знание-мысль, не знание как итог бесстрастного внешнего наблюдения бытия, а знание, рождающееся в нас и вынашиваемое нами в глубине жизненного опыта*, – знание, в котором как-то соучаствует все наше внутреннее существо. Мысль, в форме предметного познания, может только задним числом, производно накладываться на фундамент этого живого знания» [25, с. 23].

Идею о важности знания, рождающегося в глубине жизненного опыта, разделял и Р. Мэй, который, цитируя Пауля Тиллиха, писал: «Как американские философы Уильям Джеймс и Джон



Дьюи, так и философы-экзистенциалисты отказались от идеи о «рациональном» мышлении, отождествляющем Реальность с объектом мысли, с отношениями или «сущностями», в пользу такой Реальности, какой человек ее воспринимает непосредственно в своей действительной жизни. Следовательно, они заняли место рядом с теми, кто рассматривает *непосредственный опыт человека как более полное открытие сущности и отдельных черт Реальности, чем познавательный опыт человека* (курсив мой. – Г. П.)» [11, с. 10].

Главным моментом здесь является то, что бытие (то, что «подлинно есть») не исчерпывается не только «действительностью», оно не исчерпывается и «миром объектов» вообще в смысле их содержания. *Реальность как подлинное бытие имеет еще один более глубокий слой, в котором это подлинное бытие связано с нашим внутренним бытием (с нашим самосознанием, самостью) более близким, сокровенным отношением.* В этом его слое мы не только воспринимаем подлинное бытие как что-то внешнее по отношению к нам, но и понимаем всем нашим внутренним существом, что принадлежим к нему [25].

Итак, разрабатывая свою концепцию реальности, С. Л. Франк вводит понятие «живое знание», которое считает первичным знанием, рождающимся в нас, которое вынашивается нами в глубине нашего жизненного опыта. Кроме того, он приходит к заключению, что в структуру «обобщенной» реальности, наряду с внешней по отношению к познающему субъекту «объективной действительностью», включающей в себя сверхвременное (вневременное) «идеальное» бытие, входит еще и некий более глубокий слой бытия, в котором субъект не только воспринимает подлинное бытие как что-то внешнее по отношению к себе, но и понимает, что всем своим существом принадлежит к этому глубинному слою.

Для того чтобы лучше понять, что представляют собой наше «живое знание» и этот «глубинный слой бытия», нам необходимо проанализировать еще один аспект реальности – *реальность самого субъекта.*

Для большинства людей понятие «живое знание» странно и непостижимо – действительно, что может еще знать человек, кроме того, что дано ему в его ощущениях? На этот вопрос С. Л. Франк дает простой и совершенно очевидный ответ: «... за пределами всего мира объектов знания остается, по крайней мере, *сам умственный взор, на него направленный.* И в лице этого умственного взора мы имеем какую-то таинственную, нелегко определимую реальность его носителя или источника, которая дана нам иначе, чем все объекты знания» [25, с. 24].

Известно, что впервые субъективную реальность, располагающуюся вне окружающей нас действительности, описал Р. Декарт, отразив

ее в своем знаменитом тезисе – *cogito ergo sum* («мыслю, значит существую»). Именно этот тезис дает прочную основу абсолютно истинному знанию (мы можем сомневаться относительно достоверности знания любого внешнего объекта или явления, но не можем сомневаться в том, что мы мыслим, что наша мысль реальна). Не вдаваясь в философский анализ дуалистической концепции Декарта, можно отметить только, что по существу здесь открывается особая реальность, принципиально отличная от объективной действительности, причем эта реальность обычно не замечается нами только потому, что она совпадает с нами самими. *Это реальность, в которой «объект» совпадает с «субъектом».* Подобную точку зрения разделяет и Э. Андерхилл, отмечая, что когда чувственный (практический) опыт человека перерастает в сверхчувственный, возникает особое расширение границ его существования, ведущее в ту безграничную жизнь, где *«субъект и объект, желающий и желаемое есть одно»* [32, с. 83], при этом оно указывает, что «трудно определить ту точку, в которой эти два опыта сходятся, хотя их разделяет не четкая линия, а бесконечный ряд градаций» [32].

Развивая мысль Декарта, С. Л. Франк дает углубленное определение этой особой первичной реальности, которую он обозначил как «живое знание». Он пишет: «По первичному своему характеру это есть реальность, которая вообще не *предстоит* нам в роли объекта, на которую направлена мысль, – не есть нечто, с чем мы извне «встречаемся». Мы «имеем» ее в той совершенно особой форме, что сами *есмы* то, что мы имеем. Это есть реальность, открывающаяся самой себе – открывающаяся не в силу того, что кто-то другой на нее смотрит, а в силу того, что *самое ее бытие есть непосредственное бытие-для-себя, самопрозрачность* (курсив мой. – Г. П.). Другими словами, эта реальность открывается нам в указанной выше форме живого знания» [25, с. 25–26].

В историческом плане открытие этой первичной реальности представлено в мистическом умозрении Плотина [33], непосредственно повлиявшем на расширение философского горизонта Августина [34]. Его (Августина) изложение, отмечает С. Л. Франк, «не оставляет сомнения, что с открытием самодостоверности мыслящего “я” ему внезапно открылось некое *совершенно новое, глубинное измерение бытия* (здесь и далее курсив мой. – Г. П.), незамечаемое при обычной установке сознания, – та *первичная реальность, которая не вмещается ни в бесконечном пространстве, ни даже в том, что в обычном смысле называется душой человека, именно поскольку под ней разумеется некая особая составная часть мира ...* это есть реальность, выходящая за пределы всей ... системы объективной действительности и лежащая в основе последней. Она не предстоит нам



извне, а дана нам изнутри, как почва, в которой мы укоренены и из которой мы произрастаем» [25, с. 26–27].

Как отмечает С. Л. Франк, после Декарта эта реальность была заново открыта И. Кантом, обнаружившим относительность понятия «объективной действительности», И. Г. Фихте [35] и Г. В. Ф. Гегелем [36], для которого подлинная предельная реальность существует как глубинный и первичный «дух». Таким образом, основной вывод из этого философского взгляда состоит в том, что не «объект», а сам «субъект» в его непосредственной данности самому себе есть «откровение подлинного существа реальности». При этом самым ценным остается «поворот сознания извне вовнутрь», в силу которого суть реальности открывается не так, как эта реальность извне предстает в качестве «объективной действительности», а так, как она есть и обнаруживается *в живых глубинах самосознания*.

Именно потому, что живое знание открывает нам глубинное измерение бытия, недоступное объективному, предметному познанию, совершенно безнадежна попытка охватить бытие в его целостности, понять его до конца, оставаясь в пределах познания «объективной действительности» и строя «систему онтологии». Современный «экзистенциализм», пишет С. Л. Франк, имеет тот положительный момент, что он еще раз акцентировал внимание на том, что «экзистенция» (бытие данной личности здесь и сейчас) и есть собственно реальность, которой стараются не замечают философы, ставящие своей главной задачей исследовать бытие только в форме объективной действительности. «Это непосредственное, первичное самобытие есть реальность, в лице которой человек выходит за пределы “мира” – в широком общем смысле всей объективной действительности – и открывает совершенно новое измерение бытия – то измерение, в котором он наталкивается на его последние глубины и непосредственно имеет их в себе» [25, с. 32].

Итак, реальность субъекта состоит в том, что не «объект», а сам «субъект» в его непосредственной данности самому себе есть «откровение подлинного существа реальности». Теперь, основываясь на концепции С. Л. Франка, введем понятие «субъектная реальность». *Под субъектной реальностью будем понимать первичную реальность, которая не вмещается ни в объективную действительность, ни даже в то, что в обычном смысле называется душой человека, и которая дана нам изнутри, как почва, в которой мы укоренены и из которой мы произрастаем.*

Кратко определение субъектной реальности можно сформулировать так: *субъектная реальность – это та форма (живой) реальности, через которую жизнь познает сама себя.*

В лице субъектной реальности человек, трансцендируя за пределы объективной действительности, открывает совершенно новое измерение бытия, в котором он, наталкиваясь на его глубины, непосредственно имеет их в себе.

По сути, субъектная реальность представляет собой нашу «самость», наше подлинное «самосознание». Еще раз хочу подчеркнуть, что эта субъектная (первичная для самого субъекта) реальность содержит в себе и другие виды реальности, в частности и ту, которую мы называем «объективной действительностью». Для того чтобы более ясно представить себе, как соотносятся между собой субъектная реальность и объективная действительность, необходимо прояснить еще два обстоятельства.

Хочу обратить внимание на два примечательных факта: первый касается того, что С. Л. Франк в своей концепции реальности пока говорит только о «душевных» явлениях и практически не использует термин «духовные явления» и, во-вторых, «живой внутренний опыт» человека он фактически приравнивает к «мистическому опыту», подчеркивая, что невозможно понять суть «живого внутреннего опыта» человека в отрыве от «духовности».

Субъект, писал С. Л. Франк, есть некая конкретная сфера реальности, это то, что человек называет своим «я»; он (субъект) представляет собой всю полноту живой реальности, которую он не наблюдает извне, а непосредственно имеет в себе как свою внутреннюю жизнь. Способность же субъекта направлять свое внимание вовне (субъект как носитель и «исходная точка умственного взора») есть только одна из функций внутренней жизни субъекта, но отнюдь ее не исчерпывающая [25].

Такое понимание субъекта позволяет говорить о том, что он может выступать (проявлять себя) в двух ипостасях (качествах): во-первых, в качестве «субъекта как носителя реальности», *т. е. непосредственно раскрывающейся себе жизни*, и во-вторых, в качестве «субъекта как активного наблюдателя», *проникающего своим умственным взором вовне, причем «субъект как активный наблюдатель», по своей сути, – это фактически только некоторая часть «субъекта как носителя (той) реальности», через которую он сам и раскрывается.*

Именно «субъект как активный наблюдатель» и является тем субъектом, который действует в объективной действительности и изучается классической психологией. Подчеркну еще раз, что «субъект как активный наблюдатель» – это только некоторая часть «субъекта как носителя реальности», представляющего собой, по сути, «субъектную реальность».

Итак, для С. Л. Франка «субъект» – это «жизнь, раскрывающаяся сама себе именно в качестве



субъекта». В содержание этой (живой) реальности входит «все, что я переживаю и что под иным, описанным выше углом зрения внешнего, объективного наблюдения является как “душевная жизнь”, – но при условии, что я переживаю и имею все это *слитым с неопикуемой глубиной, с той безусловной, первичной, себе самой данной реальностью* (курсив мой. – Г. П.), которую я называю моим “я”» [25, с. 33].

Замечу, что одним из понятных всем примеров такого рода переживаний *«интимного» содержания, которое есть именно то, что я испытываю как обнаружение внутренней реальности моего «я»*, на мой взгляд, являются знакомые почти каждому человеку «угрызения совести».

Разведение понятий «душевной» и «духовной» жизни позволяет глубже осмыслить сам феномен «субъектности», узреть его корни. В частности, появляется возможность выдвинуть гипотезу о наличии двух видов субъектности – «внешней» и «внутренней» – и дать им определение.

«Внутреннюю» субъектность можно определить как те переживания и духовные движения, которые человек осознает как бы живущими в нем, возникающими изнутри, из глубин его «я» и направленными на активное познание той своеобразной, самораскрывающейся, сущей для него реальности, которую он и называет своим «я» (или «самосознанием», «самостью»), а соответственно, *«внешнюю» субъектность* – как те же переживания и душевные движения, но направленные на активное познание внешней для него, объективной действительности. Очевидно, что в данном случае *«внутренняя» субъектность* соотносится с ипостасью «субъекта как носителя реальности», а *«внешняя» субъектность* – с ипостасью «субъекта как активного наблюдателя».

Известно, что термины «субъект» и «субъектность» стали особенно востребованными в отечественной (классической) психологии на рубеже XX–XXI вв. (вспомним хотя бы работу А. В. Брушлинского [37]); однако субъектность в ее классическом понимании относится только к тому, что я обозначил как «внешнюю» субъектность (или к субъекту «активному наблюдателю»). Становится понятно, что «внешняя» субъектность определяет проявление личности по отношению к социуму, когда она (личность) выступает в ипостаси «субъекта деятельности» или «субъекта общения»; в то же время «внешняя» субъектность никогда не может проявить личность в качестве «субъекта духовного развития». *Только «внутренняя» субъектность («субъект как носитель реальности»), актуализируя самость человека, может сформировать его как «субъекта духовного развития».*

Вместе с тем, как отмечает С. Л. Франк, различия между понятиями «духовная» и «душевная» жизнь достаточно относительны. Одно

и то же переживание может носить и духовный, и душевный характер – все зависит от того, какой пласт (слой) внутренней жизни человека оно затрагивает. Из этого следует, что не существует никаких объективных критериев для дифференциации этих понятий. *Только сам субъект способен осознать изнутри это отличие* как отличие его внутренней реальности от того поверхностного слоя, которым, по выражению С. Л. Франка, «как бы только извне облеплено это интимное ядро его “я” и который, хотя и принадлежит ему, не составляет его внутреннего бытия ... то, что мы называем “духовной жизнью”, есть лишь иное обозначение для жизни, воспринимаемой как подлинная непосредственная самораскрывающаяся *реальность*, – в ее отличии от всякой объективной действительности – и физической, и психической» [25, с. 35]. При этом не надо думать, что такая характеристика этой реальности, как «самораскрывающаяся», предполагает ее легкую доступность для самого человека. Все как раз совсем наоборот: чтобы ее постигнуть, человеку требуется проделать огромную, прежде всего духовную работу над своей личностью.

Заключение

Нельзя не согласиться с С. Л. Франком в том, что подавляющее большинство людей (особенно в наше время) даже понятия не имеют, что истинная основа их бытия есть тот глубинный слой, который называется «духовная жизнь». Все их внимание направлено вовне, на восприятие объективной действительности. Обладая сознанием (и самосознанием), они, естественно, осознают и переживания своей душевной жизни как некоего комплекса явлений и процессов, однако, *они лишены подлинного самосознания, поскольку от их внимания ускользает их «я», их «самость» как совершенно особая, ни с чем иным не сравнимая первичная «субъектная реальность».* Когда же в результате какого-то экстраординарного события, произошедшего в их жизни (например, потеря близкого человека, клиническая смерть, экстагический религиозный или медитативный опыт), они ее раскрывают, это открытие носит характер откровения. Именно тогда человек и обнаруживает, что его столь обычное, привычное ему «я» имеет конкретную полноту и субстанциальную глубину, в силу которой оно (это «я») есть носитель некой самобытной, скрытой от взоров мира, таинственной и совершенно своеобразной – именно *«сверхмирной» субъектной реальности.* Однако, увы, обыденное сознание ориентировано, как правило, только на отражение «объективной действительности» (что, собственно, и утверждается в классической психологии).



Библиографический список

1. Супрун А. П., Янова Н. Г., Носов К. А. Метапсихология : Релятивистская психология. Квантовая психология. Психология креативности. 3-е изд. М. : Ленанд, 2010. 512 с.
2. Асмолов А. Г. Психология современности : вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования (электронный журнал). 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru/index.php/pum/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (дата обращения: 15.03.2019).
3. Зинченко В. П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1, вып. 1. С. 207–231.
4. Козлов В. В., Бубеев Ю. А. Измененные состояния сознания. Системный анализ [Электронный ресурс]. Саратов : Вузовское образование, 2014. 281 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/18325> (дата обращения: 21.04.2019).
5. Мазюков В. А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психол. журн. 2006. Т. 27, № 1. С. 23–34.
6. Мазюков В. А. Стены и мосты : методология психологической науки. Ижевск : ERGO, 2015. 196 с.
7. Петренко В. Ф., Супрун А. П. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики. 2-е изд., доп. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 380 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. М. : Прогресс, 1977. 300 с.
9. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. М. : Издательская группа «Прогресс» ; Универс, 1994. 336 с.
10. Гроф С. За пределами мозга. М. : Изд-во Московского трансперсонального центра, 1993. 504 с.
11. Мэй Р. Происхождение экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология. М. : Апрель-пресс ; ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. С. 9–41.
12. Маслоу А. Экзистенциальная психология – что в ней есть для нас? // Экзистенциальная психология. М. : АПРЕЛЬ-ПРЕСС ; ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 42–48.
13. Олпорт Г. Становление личности : Избранные труды. М. : Смысл, 2002. 462 с.
14. Юнг К. Г. Дух и жизнь. М. : Практика, 1996. 560 с.
15. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное. СПб. : Университетская книга, 1997. 544 с.
16. Юнг К. Г. Об энергетике души. 3-е изд. М. : Академический проект, 2013. 280 с.
17. Фок В. А., Эйнштейн А., Подольский Б., Розен Н., Бор Н. Можно ли считать, что квантово-механическое описание физической реальности является полным? // Успехи физических наук. 1936. Т. XVI, вып. 4. С. 436–457.
18. Госвами А. Физика души. Квантовая книга жизни, умирания, перевоплощения и бессмертия. М. : Постум, 2013. 352 с.
19. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. 3-е изд. М. : Академический проект ; Парадигма, 2011. 399 с.
20. Пенроуз Р., Шимони А., Картрайт Н., Хокинз С. Большое, малое и человеческий разум. СПб. : Амфора, 2008. 191 с.
21. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные исследования и принципы нейропсихологии. М. : Прогресс, 1975. 464 с.
22. Уилбер К. Проект Атман : Трансперсональный взгляд на человеческое развитие. М. : АСТ, 2004. 314 с.
23. Уилер Дж. А. Предвидение Эйнштейна / под ред. К. П. Станюковича. М. : Мир, 1970. 112 с.
24. Франк С. Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию. СПб. : Наука, С.-Петербург. отделение, 1995. 633 с.
25. Франк С. Л. Реальность и человек. М. : Республика, 1997. 479 с.
26. Шредингер Э. Мой взгляд на мир. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 152 с.
27. Бубер М. Два образа веры. М. : Республика, 1995. 464 с.
28. Прыгин Г. С. Неклассическая психология : психология субъектной реальности. Набережные Челны : Изд-во НГПУ, 2018. 268 с.
29. Платон. Сочинения : в 4 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та ; Изд-во Олега Абышко, 2007. Т. 2. 626 с.
30. Кант И. Критика чистого разума. М. : Наука, 1999. 655 с.
31. Ласло Э. Опыт Акаши. М. : Постум, 2015. 304 с.
32. Андерхилл Э. Мистицизм. Опыт исследования природы и законов развития духовного сознания человека. М. : Неволлина ; Киев : София, 2000. 496 с.
33. Плотин. Вторая эннеада. СПб. : Изд-во Олега Абышко, 2004. 384 с.
34. Блаженный Августин. Исповедь. СПб. : Наука, 2013. 379 с.
35. Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. М. : Ладомир, 1995. 644 с.
36. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. 4-е изд. М. : Академический проект, 2018. 494 с.
37. Брушлинский А. В. Целостность объекта – основание для системности всех его качеств // Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. М. : ИП РАН, 1997. С. 559–570.

Образец для цитирования:

Прыгин Г. С. Субъектная реальность как новая парадигма психологии // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 217–229. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-217-229>



Subject Reality as a New Psychological Paradigm

Gennady S. Prygin

Gennady S. Prygin, <https://orcid.org/0000-0001-6525-0068>, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, 28 Nizametdinova St., Naberezhnye Chelny 423812, Republic of Tatarstan, Russia, gsprygin@mail.ru

The purpose of the study is to theoretically substantiate one of the possible ways for classical psychology to emerge from methodological crisis, relying on a fundamentally new paradigm that allows creating a holistic concept of psychology. It has been noted that over the last decades, a large number of scientists working in various scientific fields, while addressing the phenomenon of human existence, increasingly pose the following questions: what is reality, what reality does a person live in, is there an "ultimate reality" and how are all these concepts interrelated? The answers to these questions presuppose the construction of philosophical and psychological arguments concerning the «reality.» The concept of reality by S.L. Frank is viewed as such a methodological paradigm remaining within the framework of scientific methods and allowing to give an explanation to those psychic phenomena that still cannot be explained by modern classical psychology. Based on this concept, we can introduce the concept of "subjective reality", which is understood as the form of (living) reality through which life perceives itself. It has been shown that within subjective reality, a person that is going beyond the limits of objective reality, opens up a completely new dimension of being. In essence, subjective reality represents our "self", and our true "self-consciousness". The concepts of «mental» and «spiritual» phenomena are discussed and the need to distinguish between them is emphasized in the study. New concepts of the subject are introduced and discussed. Among them are "the subject as a carrier of reality" and "the subject as an active observer". It is hypothesized that there are two types of subjectivity, i.e. "external" and "internal" subjectivity. "Internal" subjectivity is defined as experiences and spiritual movements that a person realizes. They arise from within, from the depths of his/her "self" and are aimed at active cognition of the reality existing for him, which he/she calls his "self" ("self-consciousness", "self"). Accordingly, "external" subjectivity defines those experiences and spiritual movements that are aimed at active cognition of objective reality, which is external to him/her. At the same time, "internal" subjectivity correlates with the hypostasis of the "subject as the carrier of reality", while "external" subjectivity correlates with the hypostasis of the "subject as an active observer".

Keywords: subjective reality, objective reality, subject as a carrier of reality, subject as an active observer, mental phenomena, spiritual phenomena, internal subjectivity, external subjectivity.

References

1. Suprun A. P., Yanova N. G., Nosov K. A. *Metapsikhologiya: Relyativistskaya psikhologiya. Kvantovaya psikhologiya. Psikhologiya kreativnosti* [Metapsychology. Relativistic Psychology. Quantal Psychology. Psychology of Creativity]. 3rd ed. Moscow, Leland Publ., 2010. 512 p. (in Russian).
2. Asmolov A. G. Psychology of Modernity: Challenges of Uncertainty, Complexity and Diversity. *Psikhologicheskiye issledovaniya* [Psychological Studies], 2015, vol. 8, no. 40. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (accessed 15 March 2019) (in Russian).
3. Zinchenko V. P. Consciousness as Subject and Deal of Psychology. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology], 2006, vol. 1, iss. 1, pp. 207–231 (in Russian).
4. Kozlov V. V., Bubeyev Yu. A. *Izmenennyye sostoyaniya soznaniya. Sistemnyy analiz* (Altered State of Consciousness. System Analysis). Saratov, 2014. 281 p. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/18325> (accessed 24 April 2019) (in Russian).
5. Mazilov V. A. Methodological Problems of Psychology in Beginning of XXI century. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2006, vol. 27, no. 1, pp. 23–34 (in Russian).
6. Mazilov V. A. *Steny i mosty: metodologiya psikhologicheskoy nauki* [Walls and Bridges: Methodology of Psychological Science]. Izhevsk, ERGO Publ., 2015. 196 p. (in Russian).
7. Petrenko V. F., Suprun A. P. *Metodologicheskiye pere-secheniya psikhosemantiki soznaniya i kvantovoy fiziki* [Methodological Crossings between Psycho-Semantic of Consciousness and Quantal Physics]. 2nd ed. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2017. 380 p. (in Russian).
8. Kun T. *Struktura nauchnykh revolyutsiy* [Structure of Scientific Revolutions]. Moscow, Progress Publ., 1977. 300 p. (in Russian).
9. Yung K. G. *Problemy dushi nashego vremeni* [Problems of Soul at Our Time]. Moscow, Progress Publ. Gr.; Univer Publ., 1994. 336 p. (in Russian).
10. Grof S. *Za predelami mozga* [Exteriority of Brain]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo transpersonal'nogo tsentra, 1993. 504 p. (in Russian).
11. Mey R. Proiskhozhdeniye ekzistentsial'noy psikhologii [Origin of Existential Psychology]. In: *Ekzistentsial'naya psikhologiya* [Existential Psychology]. Moscow, APREL'-PRESS Publ.; EXMO-Press Publ., 2001, pp. 9–41 (in Russian).
12. Maslou A. Ekzistentsial'naya psikhologiya – chto v ney est' dlya nas? [Existential Psychology – What Is There in It for Us?]. *Ekzistentsial'naya psikhologiya* [Existential Psychology]. Moscow, APREL'-PRESS Publ.; EXMO-Press Publ., 2001, pp. 42–48 (in Russian).
13. Olport G. *Stanovleniye lichnosti: Izbrannyye Trudy* [Establishing Personality: Selected Works]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 462 p. (in Russian).
14. Yung K. G. *Dukh i zhizn'* [Spirit and Life]. Moscow, Praktika Publ., 1996. 560 p. (in Russian).
15. Yung K. G. *Soznaniye i bessoznatel'noye* [Consciousness and Unconsciousness]. St. Petersburg, Universitetskaya kniga Publ., 1997. 544 p. (in Russian).
16. Yung K. G. *Ob energetike dushi* [About Energy of Soul]. 3rd ed. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2013. 280 p. (in Russian).
17. Fok V. A., Eynshteyn A., Podol'skiy B., Rozen N., Bor N. Can We Consider That Quantal-Mechanic De-



- scription of Physical Reality Is Full? *Uspekhi fizicheskikh nauk* [Successes of Physical Sciences], 1936, vol. XVI, iss. 4, pp. 436–457 (in Russian).
18. Gosvami A. *Fizika dushi. Kvantovaya kniga zhizni, umiraniya, perevoploshcheniya i bessmertiya* [Physics of Soul. Quantal Book of Living, Dying, Reincarnation and Immortality]. Moscow, Postum Publ., 2013. 352 p. (in Russian).
 19. Nalimov V. V. *Spontannost' soznaniya. Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arkhitektonika lichnosti* [Spontaneity of Consciousness. Stochastic Theory of Senses and Semantic Architectonic of Personality]. 3rd ed. Moscow, Akademicheskii proekt Publ.; Paradigma Publ., 2011. 399 p. (in Russian).
 20. Penrouz R., Shimoni A., Kartrayt N., Khoking S. *Bol'shoye, maloye i chelovecheskiy razum* [Big, Little and Human Brain]. St. Petersburg, Amfora Publ., 2008. 191 p. (in Russian).
 21. Pribram K. *Yazyki mozga. Eksperimental'nyye issledovaniya i printsipy neyropsikhologii* [Languages of Brain. Experimental Researches and Principles of Neuropsychology]. Moscow, Progress Publ., 1975. 464 p. (in Russian).
 22. Uilber K. *Proyekt Atman; Transpersonal'nyy vzglyad na chelovecheskoye razvitiye* [Atman Project. Transpersonal View of Human Development]. Moscow, AST Publ., 2004. 314 p. (in Russian).
 23. Uiler Dzh. A. *Predvideniye Eynshteyna* [Einstein's Foresight]. Ed. K. P. Stanyukovich. Moscow, Mir Publ., 1970. 112 p. (in Russian).
 24. Frank S. L. *Dusha cheloveka. Opyt vvedeniya v filosofskuyu psikhologiyu* [Human Soul. Experience of Introduction into Philosophical Psychology]. St. Petersburg, Nauka Publ., 1995. 633 p. (in Russian).
 25. Frank S. L. *Real'nost' i chelovek* [Reality and Person]. Moscow, Respublika Publ., 1997. 479 p. (in Russian).
 26. Shredinger E. *Moy vzglyad na mir* [My View of World]. Moscow, LIBROKOM Bh., 2009. 152 p. (in Russian).
 27. Buber M. *Dva obraza very* [Two Images of Faith]. Moscow, Respublika Publ., 1995. 464 p. (in Russian).
 28. Prygin G. S. *Neklassicheskaya psikhologiya: psikhologiya sub'yektnoy real'nosti* [Non-Classic Psychology: Psychology of Subject Reality]. Naberezhnyye Chelny, Izdatel'stvo NGPU, 2018. 268 p. (in Russian).
 29. Platon. *Sochineniya: v 4 t.* [Writings: in 4 vols.]. By total ed. A. F. Losev, V. F. Asmus. St. Petersburg, St. Petersburg University Publ.; Oleg Abyshko Publ., 2007, vol. 2. 626 p. (in Russian).
 30. Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Critique of Pure Reason]. Moscow, Nauka Publ., 1999. 655 p. (in Russian).
 31. Laslo E. *Opyt Akashi* [Akashi's Experience]. Moscow, Postum Publ., 2015. 304 p. (in Russian).
 32. Anderkhill E. *Mistitsizm. Opyt issledovaniya prirody i zakonov razvitiya dukhovnogo soznaniya cheloveka* [Mysticism. Experience of Researching Nature and Laws of Development of Human Spiritual Consciousness]. Moscow, Kiev, Sofia, 2000. 496 p. (in Russian).
 33. Plotin. *Vtoraya enneada* [The Second Ennead]. St. Petersburg, Oleg Abyshko Publ., 2004. 384 p. (in Russian).
 34. Avgustin Blessed. *Ispoved'* [Confession]. St. Petersburg, Nauka Publ., 2013. 379 p. (in Russian).
 35. Fikhte I. G. *Sochineniya (raboty 1792–1801 gg.)* [Writings. Works of 1792–1801]. Moscow, Ladimir Publ., 1995. 644 p. (in Russian).
 36. Gegel' G. V. F. *Fenomenologiya dukkha* [Phenomenology of Spirit]. 4th ed. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2018. 494 p. (in Russian).
 37. Brushlinskiy A. V. *Tselostnost' ob'yekta – osnovaniye dlya sistemnosti vsekh ego kachestv* [Entirety of Object as Foundation for Systematicity of All Its Qualities]. In: *Psikhologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: problemy teorii i istorii* [Psychological Science in Russia of XX Century: Issues of Theory and History]. Ed. A. V. Brushlinskiy. Moscow, IP RAN Publ., 1997, pp. 559–570 (in Russian).

Cite this article as:

Prygin G. S. Subject Reality as a New Psychological Paradigm. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 217–229 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-217-229>



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.922

Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза

В. В. Терещенко, И. М. Чуб

Терещенко Владимир Валерьевич, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Смоленский государственный университет, Terechenko2007@yandex.ru

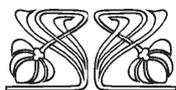
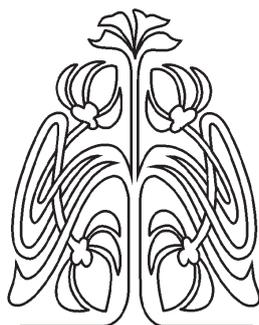
Чуб Ирина Михайловна, магистрант кафедры общей психологии, Смоленский государственный университет, ifina0220@gmail.com

Приведены данные эмпирического исследования взросления современных подростков. Актуальность исследования обусловлена противоречиями, связанными с изменением критериев взрослости, ухода от их нормативного понимания, удлинением перехода от детства к взрослости. Цель исследования – выявить индивидуально-психологические характеристики взросления подростков. Предположительно взросление – это процесс формирования (становления) зрелой личности, отличающийся созреванием и качественным изменением определенных ее характеристик, детерминированный социализацией и индивидуализацией. Становление зрелости личности в подростковом возрасте определяется как результат взросления ребенка, характеризующийся качественным изменением структурно-содержательных характеристик, оказывающих влияние на процесс взросления. Представлены данные эмпирического исследования индивидуально-психологических характеристик взросления. В исследовании приняли участие обучающиеся в 6-х и 9-х классах в возрасте 11–12 и 15–16 лет (59 обучающихся в 9-х классах и 45 обучающихся в 6-х классах). Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие психодиагностические инструменты: методика диагностики личностной зрелости (В. А. Руженков, В. В. Руженкова, И. С. Лукьянцева); тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Показано, что формирование взросления характеризуется выраженностью характеристик зрелости подростка – ответственности, осмысленности жизни, самооотношения личности (самопринятие, самоуважение), самостоятельности (автономность), самоактуализации (саморазвитие) личности, терпимости при социальном взаимодействии, позитивного мышления и активности личности. Установлено, что уверенность в себе и критичность к суждениям других о себе, целостная Я-концепция формируется чаще к возрасту 15–16 лет. Уточнено, что на границе старшего подросткового возраста усиливается связь между осмысленностью жизни и терпимостью, что может говорить о постепенном усвоении правил и норм социального взаимодействия. Именно в этот период процесс взросления воспринимается подростком как получение права выбора своего жизненного пути, самоопределения. Полученные данные легли в основу составления программы психолого-педагогического сопровождения взросления детей на дистанции подросткового возраста с целью формирования характеристик и качеств личности, способствующих зрелости и гармоничному переходу от детства к взрослости, поддержки в проблемных ситуациях.

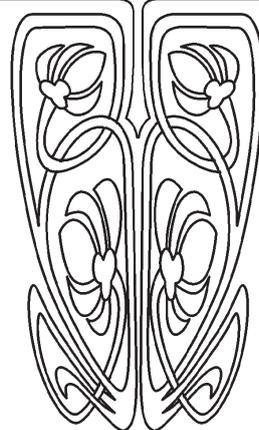
Ключевые слова: взросление, зрелость, подросток, самопринятие, автономность, психолого-педагогическая поддержка.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>

© Терещенко В. В., Чуб И. М., 2019



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Актуализация проблемы исследования

Многочисленные изменения, происходящие в современном обществе в настоящее время, выдвигают все больше требований к личности растущего ребенка. Во многих федеральных документах, регулирующих образовательную деятельность в образовательных организациях основного общего и среднего общего образования, указывается на то, что личность молодого человека должна обладать способностью к самостоятельной постановке жизненных целей, возможностью осуществления личного, свободного выбора, уверенностью в себе, независимостью. Социально-экономические условия жизни в России оказывают влияние на проживание детьми периода взросления. В современной психологии до сих пор сохраняется определение подросткового возраста как переходного, критического, трудного, непредсказуемого. Именно данный возрастной этап может рассматриваться в качестве катализатора всего, что происходит в настоящий момент в обществе, во взрослом мире.

В течение всей жизни человека происходит сильная трансформация окружающих его реалий, изменяются условия жизни и как следствие изменяются и особенности взросления подрастающего поколения. В исследованиях Д. И. Фельдштейна [1] отмечается, что чем более динамичной является культура, тем более заметным является то, что каждому новому поколению присущи отличные от других поколений собственный образ мира, система взаимодействия с ним; человеку крайне важно непрерывно выстраивать адекватное взаимодействие с окружающим его миром, при этом постоянно возрастает роль самого человека как субъекта взросления.

В своих работах Д. И. Фельдштейн указывал, что крайне важно организовать интенсивный поиск новых критериев «взросления» растущих людей, определить степень и характер их действия. Им выделяется важность такого взросления: во-первых, раскрытие предпосылок становления человека как личности; во-вторых, определение характера и особенностей воздействия социальной среды и условий личностного развития; в-третьих, анализ содержания и закономерностей процесса взросления; в-четвертых, выявление условий, специфики и механизмов осуществления индивидуализации и социализации в современном мире.

В педагогической психологии на современном этапе основной задачей воспитания и образования являются полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка, раскрытие его интеллектуальных способностей и подготовка учащихся к социальному и профессиональному становлению. Неотъемлемой частью становления личности является взросление. «Подростковый возраст – это переход от детства к взрослости, характеризующийся специфическими биоло-

гическими, социальными и психологическими процессами», – писал Д. И. Фельдштейн [2, с. 16]. Границы подросткового периода примерно совпадают с обучением детей в 5–8 классах средней школы и охватывают возраст от 11–12 до 14–15 лет.

В настоящее время существует большое количество исследований в области психологии развития личности. Вопросами психологии взросления, зрелости индивида занимались А. А. Бодаев [3], О. А. Карабанова [4], Н. Н. Толстых [5], Д. И. Фельдштейн [2], О. А. Фиофанова [6], С. В. Чернобровкина [7], Р. М. Шамионов [8], Г. Олпорт [9], Э. Эриксон [10].

Новейшие исследования зрелости представлены в научных работах Л. А. Головей [11], Е. С. Павленко [12], С. А. Безгодовой, А. В. Микляевой [13] и др.

Однако вопросы формирования зрелой личности и особенности взросления современных подростков до сих пор остаются недостаточно изученными.

Все чаще исследования указывают на деформацию образа взрослости в обществе. С одной стороны, наблюдается тенденция к раннему взрослению: стремление к финансовой независимости, ранние половые отношения, общение на равных с взрослыми и пр. Чаще всего это лишь внешнее проявление взрослости, подражание взрослой жизни, в особенности негативным ее сторонам. С другой стороны, отмечается инфантилизация подрастающего поколения, неспособность или нежелание брать на себя ответственность, самостоятельно принимать решения и действовать. Эта тенденция поддерживается многими родителями, которые стремятся дольше опекать свое чадо и не готовы отпустить его в реальную взрослую жизнь. Происходит удлинение детства. Такая биполярная ситуация не позволяет подходить к пониманию личности подростка и воспитанию взрослого человека стандартно, используя подходы, сформировавшиеся в науке и практике воспитания и образования 20–30 лет назад.

В вопросах современного взросления наблюдается ряд основных тенденций, порождающих противоречия с имеющимися научными данными, представленными Дж. Арнеттом [14, 15], Н. Н. Толстых [5], К. Н. Поливановой [16], Н. Постман [17]:

Во-первых, существенно удлиняется переход от детства к взрослости, простираясь до 20 и даже более лет. Наблюдается расцвет особой подростковой субкультуры, к которой присоединяются уже и взрослые, не желающие переставать быть подростками, что выражается в их образе мышления, внешнем виде, поступках, манере общения и роде занятий. Эта тенденция подтверждается многими психологическими, социально-психологическими, социологиче-



скими и культурологическими исследованиями. Обоснованность раздвижения временных рамок перехода от детства к взрослости в последние годы объясняют данные исследований нейронаук. Это объясняется тем, что мозг человека развивается по меньшей мере до 25 лет – продолжается формирование мозговых структур, которые отвечают за эмоциональный контроль и когнитивную деятельность высокого уровня.

Во-вторых, происходит изменение критериев (маркеров) взрослости. Ранее в качестве характеристик – критериев взрослости выступали объективные, внешние критерии, такие как отделение от родительской семьи, начало профессиональной деятельности, создание собственной семьи и рождение ребенка, финансовая независимость. В последние годы, говоря о взрослении и критериях зрелости личности, чаще указывают на субъективные, внутренние характеристики – ответственность, автономность, самовосприятие, самоактуализацию, активность личности, осмысленность жизни.

В-третьих, наблюдается уход от нормативного понимания как критериев взрослости, сроков перехода от детства к взрослости, так и путей становления зрелой личности. Путь достижения взрослости индивидуализировался. Расхождения в пути, сроках и характеристиках взросления стали зависимыми от многих обстоятельств развития – принадлежности к социальному слою, культуры, особенностей общества и конкретной семьи. Также большую роль играют индивидуальные психологические особенности, которые все более проявляются в условиях демократизации общества, свободы информации, гуманизации образования.

Отсюда возникает необходимость глубокого изучения с точки зрения психологии взросления современных подростков.

Во взглядах психологической науки на взросление и зрелость личности нет однозначного подхода. Сущность взросления и личностной зрелости трактуется разными авторами в зависимости от концептуального подхода.

Например, в рамках психолого-педагогического исследования специфики процесса взросления О. А. Фиофанова [18] ссылается на многочисленные теории, а именно: 1) когнитивную теорию Ж. Пиаже (как «переход к абстрактному и формальному мышлению»), 2) теорию нравственных представлений Л. Кольберга (как «развитие нравственных суждений»), 3) теорию поля К. Левина (как «структурирование и дифференциация жизненного пространства»), 4) теорию ролей Э. Хоффштеттера (взросление как «освоение новых ролей»), 5) культурологическую теорию М. Мид (как «становление устойчивости к неопределенности посредством обретения компетентности в культуре»).

Л. С. Выготский рассматривает взросление как процесс разрешения возрастного кризиса. Обобщение переживаний и возникновение внутренней психической жизни является индикатором завершения критического возраста [19].

Д. И. Фельдштейн взросление рассматривает как двуединый процесс социализации и индивидуализации, постоянного объективно-направленного структурирования свойств и качеств, которые составляют социальную и психологическую взрослость. Это изменение происходит посредством формирования связей и отношений, которые имеются во взрослом мире. Освоив и присвоив эти отношения, подросток приобретает «взрослую целостность» [2].

Д. Б. Эльконин предпринял попытку исследовать взросление через формирование у подростка чувства взрослости и тенденции к взрослости. Автор описал проявление чувства взрослости (отношение подростка к самому себе уже как к взрослому) через анализ возникающих желаний, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому – уважали, доверяли и признавали право на самостоятельность. Было отмечено, что именно неудовлетворение этих потребностей приводит к различным формам протеста, противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними, а также нередко к разнообразным формам отклоняющегося поведения. Чувство взрослости выражается у подростка через новую жизненную позицию, обнаруживается в отношениях со взрослыми и сверстниками, в «копировании» поведения взрослых [20].

Понятие взрослости содержит в себе пространственно-временной континуум: взрослость проявляется в каком-то определенном возрасте, разном для каждого индивида, пути достижения и способы проявления взрослости имеют место у всех индивидов, но также различны по своим проявлениям и свойствам. Следовательно, взросление – процесс гетерохронный, его траектория и темпы вариативны и определяются целой группой разных факторов. Процесс взросления является индивидуальным и неповторимым для каждого человека.

Учитывая все вышесказанное, мы ведем диалог о взрослении как процессе формирования (становления) зрелой личности, отличающейся созреванием или качественным изменением определенных ее характеристик, детерминированной социализацией и индивидуализацией. С точки зрения культурно-исторического подхода нами взросление рассматривается как динамический процесс. В нем анализируются такие характеристики, как гетерохронность, формирование половой идентичности, принятие гендерных ролей, установление новых отношений со сверстниками, завоевание эмоциональной независимости от родителей, формирование смысловой позиции, зрелость личности, формирование образа будущего [21].



В связи с проблемой зрелости личности следует привести суждения А. А. Бодалева о том, что понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны [3]. Можно достичь зрелого (взрослого) возраста и не стать зрелой личностью. А. А. Бодалев пишет: «Если человек, достигший совершеннолетия, ведет себя в различных ситуациях в соответствии с общечеловеческими нормами морали и основные ценности жизни стали его собственными ценностями, значит, можно с уверенностью говорить об его личностной зрелости. В других случаях, когда он одни нормы соблюдает, а другие грубо игнорирует, одни ценности поддерживает, а против других восстает, доказывая это своими поступками, можно с полным правом утверждать, что он в личностном отношении оказывается зрелым только частично».

На основании исследования точек зрения разных авторов Е. В. Ковалевская дает следующее определение личностной зрелости: это «реализация общей тенденции развития человека, как способности к постоянному саморазвитию, изменениям при сохранении своей уникальности» [22, с. 48–51].

Л. И. Божович, говоря о зрелой личности, указывала на ее независимость от микросоциального окружения, способность к свободному выбору, ориентированному на собственные цели, наличие активной жизненной позиции [23].

В психологических исследованиях, помимо психологической зрелости, также часто отдельно рассматривается социальная зрелость личности. Она определяется как степень социализированности личности, т. е. способность усвоения личностью стандартов поведения, социальных правил и норм, характерных для конкретной социо- и этнокультурной среды. Однако многие авторы не разделяют индивидуальную психологическую и социальную зрелость, рассматривая понятие личностной зрелости как совокупность индивидуально-психологического и социального в структуре личности индивида.

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на психологической и социальной зрелости личности подростка, которая характеризуется осмысленностью и целенаправленностью жизни, самостоятельностью в суждениях и поступках, стремлением к автономии, ответственностью за происходящее в жизни, терпимостью по отношению к окружающим и к себе самому.

Задача полноценного психического и личностного развития каждого ребенка не может быть решена без его всестороннего изучения, а именно личности подростка, индивидуальных психологических особенностей проявления зрелости личности, возрастных различий в процессе формирования зрелости у подростка.

Таким образом, анализируя вышеуказанные позиции, мы считаем, что изучение вопросов, связанных с взрослением современных подростков и формированием зрелой личности, чрезвычайно актуально.

Цель представленного в статье исследования заключается в выявлении индивидуально-психологических характеристик взросления подростков. Гипотезы исследования: взросление нами рассматривается как процесс формирования (становления) зрелой личности, отличающийся созреванием и качественным изменением определенных ее характеристик, детерминированный социализацией и индивидуализацией.

Зрелость личности – системное качество, являющееся завершением процесса взросления, которое характеризуется определенным уровнем развития личности и отдельных ее свойств, позволяющих осознанно принимать решения, эффективно решать жизненные задачи, саморазвиваться и адаптироваться в окружающей среде, не теряя своей уникальности.

Предположительно становление зрелости личности в подростковом возрасте мы рассматриваем как результат взросления ребенка, отличающийся качественным изменением структурно-содержательных характеристик личности подростка. Формирование зрелой личности проявляется в наличии и выраженности таких характеристик зрелости, как ответственность, осмысленность жизни, самоотношение личности (самопринятие, самоуважение), самостоятельность (автономность), самоактуализация (саморазвитие) личности, терпимость при социальном взаимодействии, позитивное мышление и активность личности.

Выборка, методики и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие учащиеся 6-х и 9-х классов МБОУ «СШ № 3» г. Смоленска. Количество испытуемых – 104 человека в возрасте от 11–12 до 15–16 лет: среди них 59 учащихся 9-х классов и 45 учащихся 6-х классов, из которых 42 юноши и 62 девушки.

Методики. Для исследования психологических характеристик зрелости современных подростков применены: методика диагностики личностной зрелости (В. А. Руженков, В. В. Руженкова, И. С. Лукьянцева) [24]; тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев) [25]; тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева.

Методы. Статистическая обработка количественных данных произведена с использованием программы Statistica. Выполнены описательная статистика и корреляционный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам исследования уровня личностной зрелости подростков и отдельных ее характеристик по «Методике диагностики личностной зрелости» (В. А. Руженков, В. В. Руженкова,



И. С. Лукьянцева) были выявлены следующие данные: среднее значение показателя личностной зрелости у учащихся 6-х классов – 85,58 балла, учащихся 9-х классов – 86,75 балла, что соответствует среднему уровню (от 51 до 100 баллов).

Средние значения отдельных показателей качеств личностной зрелости у учащихся 6-х классов: «Ответственность» – 18,33 балла, «Терпимость» – 16,2 балла, «Саморазвитие» – 18,36 балла, «Позитивное мышление» – 16,73 балла, «Самостоятельность» – 15,96 балла, что соответствует среднему уровню выраженности качества (11–20 баллов), при этом низкие показатели по отдельным качествам были выявлены у 5 человек из 45, а высокие – у 18 человек из 45.

Средние значения отдельных показателей качеств личностной зрелости у учащихся 9-х классов: «Ответственность» – 18,76 балла, «Терпимость» – 16,47 балла, «Саморазвитие» – 17,11 балла, «Позитивное мышление» – 16,27 балла, «Самостоятельность» – 17,58 балла, что соответствует среднему уровню выраженности качества (11–20 баллов), при этом низкие показатели по отдельным качествам были выявлены у 6 человек из 59, а высокие у 32 человек из 59.

Значимых различий по показателям личностной зрелости учащихся 6-х и 9-х классов не наблюдается, что подтверждено результатами расчета *t*-критерия Стьюдента.

Полученные показатели и отсутствие значимых отклонений в показателях личностной зрелости подростков, обучающихся в 6-х и 9-х классах (11–12 и 14–15 лет), могут говорить о продолжительности во времени процесса формирования зрелой личности. Наличие высоких показателей личностной зрелости у учащихся разных возрастных групп подтверждает тот факт, что личностное развитие подростков происходит индивидуально и не укладывается в рамки возрастной периодизации. Детерминанты такого развития могут быть как социальными, так и субъектными.

По результатам проведения методики «Тест-опросник самоотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантеев) были получены следующие данные: среднее значение показателя *S* – «Глобальное самоотношение» – у учащихся 6-х и 9-х классов находится в зоне средней выраженности (68,58% и 68,68% соответственно), средние значения по шкалам «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Самоинтерес», «Саморуководство» также находятся в зоне средних величин, что говорит о достаточно согласованном, целостном отношении индивида к себе. Однако показатель по шкале «Ожидаемое отношение других» у обеих групп не выражен (у учащихся 6-х классов – 32,36%, у учащихся 9-х классов – 36,57%), и это позволяет говорить о том, что подростки воспринимают отношение окружающих к себе скорее как негативное, они не уверены в симпатии и одобрении их окружающими.

Это отражает специфику подросткового возраста на уровне зависимости от отношения окружающих, выражающейся в стремлении к поддержке и симпатии со стороны взрослых и сверстников и неуверенности в принятии себя другими.

Показатели осмысленности жизни по методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева для обеих групп соответствуют средним значениям. Полученные показатели свидетельствуют о продолжающемся процессе формирования способности личности сознательно управлять своей жизнью путем реалистичного восприятия настоящего и самостоятельной постановки целей на перспективу, а также на восприятие своей роли в управлении собственной жизнью в зависимости от степени адаптированности к конкретной ситуации.

По показателям шкал методики у обучающихся в 6-х и 9-х классах (11–12 и 14–15 лет) значимых различий не выявлено, что подтверждено результатами расчета *t*-критерия Стьюдента.

Значимые прямые связи в обеих группах испытуемых выявлены между большинством показателей (общий показатель личностной зрелости – шкала *S* – «Глобальное самоотношение» (0,338)); общий показатель личностной зрелости – «Осмысленность жизни» (0,594); «Ответственность» – «Осмысленность жизни» (0,592); общий показатель личностной зрелости – «Локус контроля – Я» (0,482); «Ответственность» – «Цели в жизни» (0,527); шкала *S* – «Глобальное самоотношение» – «Осмысленность жизни» (0,405) и др.) (табл. 1, 2), что указывает на взаимообусловленность данных индивидуально-психологических особенностей как компонентов целостной структуры личностной зрелости. Чем сильнее выражено качество, тем больше оснований говорить о зрелости личности подростка.

Были также выявлены различия в связях индивидуальных психологических особенностей, выступающих критериями личностной зрелости подростков на межвозрастных переходах. Остановимся на наиболее значимых.

Для выявления и анализа связей между показателями личностной зрелости у подростков на межвозрастных переходах были применены методы статистического анализа данных с расчетом коэффициента корреляции Спирмена. Обнаружены значимые корреляционные связи между показателями личностной зрелости и показателями самоотношения.

Так, в частности, во-первых, общий показатель личностной зрелости – шкала *S* – «Глобальное самоотношение» в 6-х классах – коэффициент корреляции (r) равен 0,339, связь между исследуемыми признаками прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока умеренная, критическое значение критерия – 0,023, т. е. $r_{набл} > r_{крит}$ зависимость признаков статистически значима

Таблица 1 / Table 1

Значимые связи исследуемых показателей взросления учащихся 6-х классов ($p < 0,05$)
Significant relations between adulting indicators under study for students of the 6th grade ($p < 0,05$)

Сравниваемые показатели		Показатели самоотношения личности по методике В. В. Столина		Показатели смысложизненных ориентаций по методике СЖО					
		Шкала S – глобальное самоотношение	Шкала I – самоуважение	Осмысленность жизни (ОЖ)	Субшкала 1 (цели в жизни)	Субшкала 2 (процесс жизни)	Субшкала 3 (результат жизни)	Субшкала 4 (локус контроля – Я)	Субшкала 5 (локус контроля – жизнь)
Показатели личностной зрелости по методике В. А. Руженкова	ОП личностной зрелости	0,33	0,39	0,59	0,49	0,40	0,50	0,48	0,56
	Ответственность	0,40		0,59	0,52	0,50	0,44	0,55	0,53
	Терпимость					0,32			
	Саморазвитие	0,32		0,50	0,47				
	Позитивное мышление			0,33		0,32			
	Самостоятельность				0,36				
Показатели самоотношения личности по методике В. В. Столина	Шкала S – глобальное самоотношение			0,40		0,46	0,42		0,43
	Шкала I – самоуважение			0,50	0,44	0,44	0,46	0,43	0,50
	Шкала IV – самоинтерес					0,30			
	Шкала 4 – саморуководство, самопоследовательность			0,30			0,32	0,29	

Таблица 2 / Table 2

Значимые связи исследуемых показателей взросления учащихся 9-х классов ($p < 0,05$)
Significant relations between adulting indicators under study for students of the 9th grade ($p < 0,05$)

Сравниваемые показатели		Показатели самоотношения личности по методике В. В. Столина					Показатели смысложизненных ориентаций по методике СЖО					
		Шкала S – глобальное самоотношение	Шкала I – самоуважение	Шкала II – аутосимпатия	Шкала III – ожидаемое отношение других	Шкала IV – самоинтерес	Осмысленность жизни (ОЖ)	Субшкала 1 (цели в жизни)	Субшкала 2 (процесс жизни)	Субшкала 3 (результат жизни)	Субшкала 4 (локус контроля – Я)	Субшкала 5 (локус контроля – жизнь)
Показатели личностной зрелости по методике В. А. Руженкова	ОП личностной зрелости	0,57	0,53		0,48	0,31	0,59	0,46	0,63	0,58	0,65	0,48
	Ответственность	0,54					0,50	0,35	0,58	0,48	0,61	0,33
	Терпимость						0,33		0,34			
	Саморазвитие	0,56				0,366	0,56	0,40				
	Позитивное мышление	0,59		0,39			0,57		0,56		0,55	
Показатели самоотношения личности по методике В. В. Столина	Шкала S – глобальное самоотношение						0,56	0,36	0,58	0,59	0,59	0,40
	Шкала I – самоуважение						0,62	0,45	0,62	0,54	0,66	0,47
	Шкала III – ожидаемое отношение других						0,60					
	Шкала IV – самоинтерес						0,38		0,45		0,35	



($p < 0,05$); а в 9-х же классах $\rho = 0,573$, связь между исследуемыми признаками прямая, теснота (сила) связи заметная, критическое значение критерия – 0,000002, зависимость признаков статистически также значима ($p < 0,05$).

Во-вторых, общий показатель личностной зрелости – шкала I – «Самоуважение» в 6-х классах $\rho = 0,395$, связь между признаками прямая, теснота связи умеренная, критическое значение критерия – 0,007, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$). Соответственно в 9-х классах $\rho = 0,538$, связь между признаками прямая, теснота связи заметная, критическое значение критерия – 0,00001, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$).

Определенные нами различия во взаимосвязях показателей зрелости разных возрастных групп позволили получить следующие данные о процессе взросления у подростков:

- уверенность в себе и критичность к суждениям других о себе, а также более целостная Я-концепция формируется в основном к возрасту 14–15 лет. Младший подростковый возраст определяет сильное влияние окружения на восприятие подростком себя, при этом в данной возрастной период уровень зрелости личности растущего ребенка существенным образом не влияет на восприятие подростком отношения окружающих, поскольку эта взаимосвязь проявляется в более зрелом возрасте;

- становление зрелости растущего подростка взаимосвязано с характеристиками позитивного мышления: чем больше проявляются черты личностной зрелости, тем позитивнее воспринимается отношение других, т. е. подросток с более высоким уровнем личностной зрелости чувствует себя увереннее во взаимоотношениях с окружающими, содержание которых носит более дифференцированный и конструктивный характер;

- межвозрастной переход на границе старшего подросткового и юношеского возраста создает условия для формирования более высокого уровня зрелости подростка. Ему в этот период заметно свойственны самоинтерес и саморефлексия;

- в старшем подростковом возрасте проявляется зависимость между самоотношением подростка и позитивным восприятием мира: чем выше уровень аутосимпатии, тем более благоприятной воспринимается окружающая среда;

- на границе старшего подросткового возраста усиливается связь между осмысленностью жизни и терпимостью, что может говорить о постепенном усвоении правил и норм социального взаимодействия. Именно в этот период процесс взросления воспринимается подростком как получение права на выбор своего жизненного пути, самоопределение. В связи с этим отметим, что важную роль в этом процессе выполняет самосознание, что более подробно раскрывает

уже проведенное совместное исследование подростков из Смоленска и Санкт-Петербурга [26]. Рефлексивная зрелость, соотносящаяся с готовностью растущих молодых людей к роли «взрослого», позволяет доказывать нормативность процесса взросления групп подростков из Смоленского региона, так как рефлексивность, бесспорно являясь одним из ведущих новообразований подросткового возраста, раскрыта в различных теориях возрастных психологов;

- получены данные о постепенном формировании у подростка самоинтереса и его взаимосвязи с показателями «Осмысленность жизни»;

- однако даже при высоком уровне саморегуляции способность управлять своей жизнью зависит от степени адаптированности к конкретной ситуации: в привычных для себя условиях подросток может проявлять выраженную способность к личному контролю, а в новых ситуациях регуляторные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовому воздействию.

Таким образом, мы подтвердили гипотезу о том, что зрелость личности проявляется в наличии и выраженности у подростка ответственности, осмысленности жизни, самоотношения личности (самопринятие, самоуважение), самостоятельности (автономность), самоактуализации личности (саморазвитие), терпимости при социальном взаимодействии, позитивного мышления и активности личности.

Не удалось выявить значимых возрастных различий в проявлении отдельных признаков зрелости, что говорит об отсутствии зависимости данных признаков от возраста, т. е. значительных различий на межвозрастных переходах. Таким образом, получены новые данные о специфике проявления процесса взросления на границах подросткового периода и показано, что процесс взросления является индивидуальным.

Частично подтверждена гипотеза о существовании индивидуально-психологических различий во взаимосвязи характеристик зрелости на межвозрастных переходах.

Заключение

Приоритетной целью модернизации отечественного образования является не только обеспечение его высокого качества, но и воспитание высоко нравственной личности гражданина, разделяющей российские традиционные ценности.

Неотъемлемой частью становления личности является взросление, которое приходится на подростковый период, примерно охватывающий возраст от 11–12 до 14–15 лет. При правильном воспитании происходит гармоничное вхождение подростков в «мир взрослых», становление зрелой личности.



Если рассматривать взросление как процесс перехода личности в качественно новое состояние, то зрелость личности мы понимаем как его результат. Зрелость личности, являясь системным качеством, предполагает наличие индивидуальных психологических различий, которые могут выступать в качестве критериев (маркеров) и компонентов взросления личности подростка и определяют его уровень. Среди них можно выделить ответственность, осмысленность жизни, самоотношение личности (самопринятие, самоуважение), самостоятельность (автономность), самоактуализацию (саморазвитие) личности, терпимость при социальном взаимодействии, позитивное мышление и активность личности.

Старший подростковый возраст играет решающую роль в формировании процесса взросления. Рефлексивная зрелость формирует готовность растущего ребенка к роли «взрослого», позволяет ему успешно освоить правила и нормы социального взаимодействия, получить право на выбор своего жизненного пути.

Полученные результаты легли в основу создания и апробации программы психолого-педагогической поддержки взросления растущих детей. Цель психолого-педагогического сопровождения подростков внутри возрастного периода заключалась в помощи в самопознании, в формировании характеристик и качеств личности, способствующих зрелости и гармоничному переходу от детства к взрослости, поддержки в проблемных ситуациях.

Библиографический список

1. *Фельдштейн Д. И.* Мир детства в современном мире. Проблемы и задачи исследования. М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. 336 с.
2. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления : структурно-содержательные характеристики развития личности. М. : Изд-во МПСИ, 1999. 670 с.
3. *Бодалев А. А., Васина Н. А.* Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этический и профессиональный аспекты). М. : Педагогическое общество России, 1999. 272 с.
4. *Карбанова О. А.* Социальное конструирование детства // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 52–63.
5. *Толстых Н. Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. Детство в XXI веке : риски, угрозы, вызовы. 2015. № 4. С. 7–24. DOI: 10.17759/cpp.2015230402
6. *Фиофанова О. А.* Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 360 с.
7. *Чернобровкина С. В.* Представление о подростках как фактор их взросления // Вестн. Омск. ун-та. Сер. Психология. 2016. № 3. С. 56–65.
8. *Шамянов Р. М.* Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1997. 19 с.
9. *Олпорт Г.* Становление личности : Избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. 343 с.
10. *Erikson E. H.* Childhood and society. L. : Imago, 1951. 397 p.
11. Психологическая зрелость личности / под общ. ред. Л. А. Головей. СПб. : Скифия-принт, СПбГУ, 2014. С. 23–59.
12. *Павленко Е. С.* Взросление как процесс формирования идентичности : возможности анализа нарративов // Вестн. РУДН. Сер. Социология. 2016. № 2. С. 258–279.
13. *Безгодова С. А., Микляева А. В.* Жизненный путь в контексте проблемы зрелости / инфантилизма личности : социально-психологический подход // Интегративная психология жизненного пути. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 123–143.
14. *Arnett J. J.* Emerging adulthood : A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. 2000. № 55. P. 469–480.
15. *Arnett J. J.* Emerging adulthood(s) : The cultural psychology of a new life stage // Bridging cultural and developmental approaches to psychology : New synthesis in theory, research, and policy / ed. J. J. Arnett. Oxford : University Press, 2011. P. 255–275.
16. *Поливанова К. Н.* Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 5–10. DOI: 10.17759/jmfp.2016050201
17. *Постман Н.* «Исчезновение детства». 1988 / пер. с англ. 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://neilpostman.ru> (дата обращения: 11.01.2018).
18. *Фиофанова О. А.* Психология взросления и воспитательные практики нового поколения : учеб. пособие. М. : Флинта, МПСИ, 2012. 118 с.
19. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 5–242.
20. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. М. : Ин-т практ. психологии, 1995. 414 с.
21. *Терещенко В. В.* Теоретико-методологические основы личностного развития и взросления подростка // Психология обучения. 2013. № 11. С. 55–63.
22. *Ковалевская Е. В.* Диагностика личностной зрелости у студентов педагогических специальностей // Вестн. Костром. гос. ун-та имени Н. А. Некрасова. 2013. № 19 (3). С. 48–51.
23. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности : избр. психол. труды. Воронеж : МОДЭК, 2001. 351 с.
24. *Руженков В. А., Руженкова В. В., Лукьянцева И. С.* Методика диагностики личностной зрелости // Научные ведомости БелГУ. 2016. № 26. С. 65–70.



25. Столин В. В., Пантилеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике : Психодиагностические материалы. М. Изд-во Московского ун-та, 1988. С. 123–130.
26. Безгодова С. А., Микляева А. В., Терещенко В. В.

Отношение к взрослению у старших подростков Санкт-Петербурга и Смоленска в контексте их жизнестойкости // Вестн. Кемеров. гос.ун-та. 2018. № 3. С. 77–84. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-77-84>

Образец для цитирования:

Терещенко В. В., Чуб И. М. Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 230–239. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>

Individual and Psychological Characteristics of Adulthood in Adolescent Ontogenesis Period

Vladimir V. Tereshchenko, Irina M. Chub

Vladimir V. Tereshchenko, <https://orcid.org/0000-0003-4189-3901>, Smolensk State University, 4 Przheval'skogo St., Smolensk 214000, Russia, Terechenko2007@yandex.ru

Irina M. Chub, Smolensk State University, 4 Przheval'skogo St., Smolensk 214000, Russia, ifina0220@gmail.com

The article presents empirical research data regarding the process of modern adolescents' adulthood. The relevance of the study is conditioned by contradictions associated with changes in the adulthood criteria, avoidance of their standard understanding, lengthening the transition period from childhood to adulthood. The purpose of the study is to identify individual and psychological characteristics of adulthood process in adolescents. Presumably, adulthood is a process of formation (development) of a mature personality, distinguished by maturation and qualitative change of certain characteristics, which is determined by socialization and individualization. Development of personality maturity in adolescence is defined as a result of a child's adulthood, which is characterized by qualitative changes in the structural and substantive characteristics that influence the adulthood process. The empirical study data regarding individual psychological characteristics of adulthood are presented in the article. The study involved students of the 6th and 9th grades aged 11–12 and 15–16 years (59 students of the 9th grade and 45 students of the 6th grade). To solve the problems posed in the study, we used the following psycho-diagnostic tools: methods of diagnosing personal maturity (V. A. Ruzhenkov, V. V. Ruzhenkova, I. S. Lukyantseva); self-attitude questionnaire (V. V. Stolin, S. R. Pantilejev); meaning of life orientations tests by D. A. Leontiev. It is shown that adulthood formation is characterized by severity of adolescent maturity characteristics: responsibility, meaningful perception of life, self-attitude of a person (self-acceptance, self-esteem), independence (autonomy), self-actualization (self-development) of a person, tolerance in social interactions, positive thinking and personal activity. It has been established that self-confidence and critical attitude to other people's judgments regarding oneself, as well as integral "I-concept" are more often formed by the age of 15–16. It has been clarified that on the verge of senior adolescence, the relationship between meaningfulness of life and tolerance increases, which may indicate gradual mastering the rules and norms of social interaction. It is during this period that the process of growing up is perceived by a teenager as gaining the right to choose one's life path and discovering self-determination. The obtained data formed the foundation for the compilation of a program of psychological and pedagogical support for children in adolescence in order to form characteristics

and personality traits that promote maturity and harmonious transition from childhood to adulthood, support in problem situations.

Keywords: adulthood, maturity, adolescent, self-acceptance, autonomy, psychological and pedagogical support.

References

1. Feldshtein D. I. *Mir detstva v sovremennoy mire. Problemy i zadachi issledovaniya* [The world of childhood in the modern world. Problems and objectives of the study] Moscow; Voronezh, MPSU Publ. ; MODEK Publ., 2013. 336 p. (in Russian).
2. Feldshtein D. I. *Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki razvitiya lichnosti* [The psychology of growing up: structural and content characteristics of personality development]. Moscow, MPSI Publ., 1999. 670 p. (in Russian).
3. Bodalev A. A., Vasina N. A. *Poznaniye cheloveka chelovekom (vozrastnoy, gendernyy, eticheskiy i professional'nyy aspekty)* [Knowledge of man by man (age, gender, ethical and professional aspects)]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 1999. 272 p. (in Russian).
4. Karabanova O. A. Social Construction of Childhood. *Obrazovatel'naya politika* [Educational politics], 2010, no. 5–6, pp. 52–63 (in Russian).
5. Tolstykh N. N. *Sovremennoye vzroslenie* [Modern growing up]. *Consul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. Detstvo v XXI veke: riski, ugrozy, vyzovy* [Consultative psychology and psychotherapy. Childhood in the XXI century: risks, threats, challenges], 2015, no. 4, pp. 7–24 (in Russian).
6. Fiofanova O. A. *Proektirovaniye modal'nostey vzrosleniya podrostkov v vospitatel'nom prostranstve* [Designing modalities older teenagers in educational space]. Diss. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 2008. 360 p. (in Russian).
7. Chernobrovkina S. V. The notion of teenagers as a factor in their growing. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya Psihologiya* [Herald of Omsk University. Series "Psychology"], 2016, no. 3, pp. 56–65 (in Russian).
8. Shamionov R. M. *Lichnostnaya zrelost' i professional'noye samoopredeleniye v podrostkovom i yunosheskom vozraste* [Personal maturity and professional self-determination in adolescence and youth]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 1997. 19 p. (in Russian).
9. Allport G. *Stanovleniye lichnosti: Izbrannyye Trudy* [The formation of personality: Selected Works]. Transl. from Engl. by L. V. Trubitsina, D. A. Leontiev. By total ed. D. A. Leontiev. Moscow, 2002. 343 p. (in Russian).



10. Erikson E. H. *Childhood and Society*. London, 1951. 397 p.
11. *Psichologicheskaya zrelost' lichnosti* [Psychological maturity of personality]. Ed. L. A. Golovei. St. Petersburg, Skifiya-print Publ.; St. Petersburg University Publ., 2014, pp. 23–59 (in Russian).
12. Pavlenko E. S. Growing up as a process of identity formation: the possibilities of analyzing narratives. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 2016, no. 2, pp. 258–279 (in Russian).
13. Bezgodova S. A., Miklyaeva A. V. Zhiznenny put' v kontekste problemy zrelosti / infantilizma lichnosti: sotsial'no-psikhologicheskii podkhod [Life path in the context of personality maturity / infantilism: a socio-psychological approach]. In: *Integrativnaya psikhologiya zhiznennogo puti* [Integrative psychology of life path]. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University BH., 2016, pp. 123–143 (in Russian).
14. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000, no. 55, pp. 469–480.
15. Arnett J. J. Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In: *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New synthesis in theory, research, and policy*. Ed. J. J. Arnett. Oxford, University Press, 2011, pp. 255–275.
16. Polivanova K. N. Childhood in a changing world. *Modern foreign psychology*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 5–10. DOI: 10.17759 / jmf.2016050201 (in Russian).
17. Postman H. *Ischeznoenie detstva. 1988* [The disappearance of childhood]. Transl. from Engl. 2006. Available at: <http://neilpostman.ru> (accessed 11 January 2018).
18. Fiofanova O. A. *Psikhologiya vzrosleniya i vospitatel'nyye praktiki novogo pokoleniya* [Psychology of growing up and educational practices of the new generation]. Moscow, Flinta Publ.; MPSI Publ., 2012. 118 p. (in Russian).
19. Vygotsky L. S. *Pedologiya podrostka. Sobr. soch.: v 6 t.* [Pedology of teenager. Collected works. In 6 vols.]. Moscow, Pedagogica Publ., 1982. vol. 1, pp. 5–242 (in Russian).
20. Elkonin D. B. *Psikhicheskoye razvitiye v detskikh vozrastakh: izbrannyye psikhologicheskie trudy* [Mental development in childhood ages: selected psychological works]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1995. 414 p. (in Russian).
21. Tereshchenko V. V. Theoretical and methodological foundations of personal development and maturing of a teenager. *Psikhologiya obucheniya* [Educational psychology], 2013, no. 11, pp. 55–63 (In Russian).
22. Kovalevskaya E. V. Diagnosis of personal maturity in students of pedagogical specialties. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 2013, no. 19 (3), pp. 48–51 (in Russian).
23. Bozovic L. I. *Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannyye psikhologicheskiye Trudy* [Problems of the formation of personality: Selected psychological works]. Voronezh, MODEK Publ., 2001. 351 p. (in Russian).
24. Ruzhenkov V. A., Ruzhenkova V. V., Lukyantseva I. S. The method of diagnosing personal maturity. *Nauchnye vedomosti BelGU* [Scientific Bulletin of Belgorod State University], 2016, no. 26, pp. 65–70 (in Russian).
25. Stolin V. V., Pantileev S. R. *Oprosnik samootnosheniya. Praktikum po psihodiagnostike: Psihodiagnosticheskie materialy* [Self-relationship questionnaire. Practical work on psychodiagnostics: Psychodiagnostic materials]. Moscow, MSU Publ., 1988, pp. 123–130 (in Russian).
26. Bezgodova S. A., Miklyaeva A. V., Tereshchenko V. V. Attitude to Coming-of-Age in Adolescents of Saint-Petersburg and Smolensk in Context of their Resiliency. *Vestn. Kemerov. gos. un-ta* [Bulletin of the Kemerovo State University], 2018, no. 3, pp. 77–84 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-77-84>

Cite this article as:

Tereshchenko V. V., Chub I. M. Individual and Psychological Characteristics of Adulthood in Adolescent Ontogenesis Period. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 230–239 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>



УДК 316.6

Выраженность зависти у юношей и девушек с разной сиблинговой позицией в семье

С. К. Летягина

Летягина Светлана Константиновна, кандидат социологических наук, доцент, кафедра правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики, Саратовская государственная юридическая академия, let71@mail.ru

Взаимоотношения в подсистеме сиблингов являются важным фактором, детерминирующим социальную ситуацию развития детей в семье, личностные особенности каждого из них, их социальную адаптацию в целом. Представлены результаты эмпирического исследования, целью которого явилось изучение выраженности зависти у юношей и девушек, являющихся единственными детьми в семье и имеющих сиблингов. Гипотеза основана на предположении, что существуют различия в выраженности зависти у юношей и девушек с разной сиблинговой позицией в семье. В исследовании приняли участие 210 студентов вузов г. Саратова в возрасте от 18 до 22 лет. Из них 39 юношей и 29 девушек являются единственными детьми в семье, 44 юноши и 33 девушки – старшие дети, 55 юношей и 33 девушки – младшие дети в семье. В качестве методик исследования применены опросники: «Методика исследования завистливости личности» (Т. В. Бескова) и «Проявления зависти и ее самооценка» (Т. В. Бескова). Установлено, что позиция юноши относительно его братьев или сестер и позиция единственного ребенка не влияют на формирование личностной завистливости. Мужская зависть характеризуется умеренностью и более пассивным характером проявления. Показано, что наиболее завистливыми оказались девушки, которые являются единственными детьми в семье. Группу девушек, являющихся младшими сиблингами, они значимо превосходят по всем видам зависти, а группу старших сиблингов – по шкале «зависть – уныние». Утверждается, что система взаимоотношений в семье братьев и сестер является значимым компонентом социальной ситуации развития завистливости ребенка женского пола, во многом определяющим характер его дальнейшей социальной адаптации.

Ключевые слова: зависть, предметы зависти, личностная завистливость, сиблинговая подсистема, сиблинговая позиция.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-240-246>

Введение

В научной психологии особенности развития личности ребенка и детско-родительских отношений имеют богатую исследовательскую историю. Однако этого нельзя сказать о проблеме сиблинговых отношений в целом и о формировании зависти у ребенка в зависимости от его позиции в семье – в частности. При этом следует особо подчеркнуть, что взаимоотношения в подсистеме сиблингов являются важным фактором, детерминирующим социальную ситуацию



развития ребенка. Позиция ребенка в семье во многом определяет его личностные особенности, научает разрешению конфликтных ситуаций со сверстниками и улучшает его социальную адаптацию в целом [1].

С природной завистью связан весь цикл семейных отношений. Когда в семье появляется ребенок, для него отношения с матерью – значимый и необходимый для жизни мир. Мужчина в этих отношениях часто чувствует себя отвергнутым и завидует их тесной связи. Однако по мере взросления внимание ребенка переключается с матери на отца, который становится символом деятельности, образцом активности, связи с внешним социальным миром. И теперь уже наступает очередь матери чувствовать себя лишней и завидовать характеру их отношений. Спустя еще несколько лет уже оба родителя с завистью смотрят на компанию друзей своего ребенка подросткового возраста, которая теперь имеет для него важное значение и смысл. А затем описанный нами семейный цикл повторяется. Только теперь уже повзрослевший ребенок сам становится родителем и начинает переживать все те же чувства, связанные со взрослением собственных детей.

Актуальность исследуемой нами проблемы обусловлена значимостью проявлений зависти в семейных взаимоотношениях, с одной стороны, и ее двойственным характером – с другой. Традиционно зависти приписывают негативный оттенок, однако функционально она может играть в отношениях положительную роль, стимулируя процесс целеполагания и здоровую конкуренцию. Отношения братьев и сестер изначально основаны на соперничестве. Вследствие этого отношения с сиблингами, основанные на эмоционально-негативном сравнении своих способностей и достижений, могут способствовать формированию завистливости как черты личности. Однако в разных ситуациях и условиях, в том числе и семейных, влияние зависти на самосознание формирующейся личности, ее отношение к другим может быть и позитивным. Поэтому исследование проявлений зависти внутри сиблинговой подсистемы и семейной системы в целом дает возможность для более полного раскрытия закономерностей формирования личностной завистливости.



Теоретическое основание исследования

Впервые о проблеме влияния порядка рождения в семье на способности ребенка в конце XIX в. заговорил английский психолог Ф. Гальтон. Однако если говорить о том, какие психологические школы внесли наибольший вклад в изучение и развитие данной проблемы, безусловно следует указать на психоаналитическое направление и системный подход в работе с семьей (З. Фрейд, А. Адлер, М. Боуэн, С. Минухин, В. Тоумен) [2].

З. Фрейд обратил внимание на то, что отношения братьев и сестер пронизаны детской конкуренцией за родительскую любовь, а также эмоциональными волнениями ребенка относительно ценности и важности своего и противоположного пола [3]. Затем А. Адлер представил описание психологических типов личности, которые формируются у ребенка в связи с его позицией в семье. Он особо подчеркивал, что появление сиблинга – одно из самых драматичных событий в жизни ребенка. Данное событие он обозначил термином «падение с трона», поскольку старший сиблинг перестает быть центром внимания семьи [4].

С точки зрения системного подхода к семье сиблинговая подсистема, напротив, является важным условием развития личности ребенка, поскольку сиблинги образуют первую группу равных, в которую вступает ребенок и в которой они обучаются друг у друга взаимодействию [5, с. 34].

Следовательно, в психоаналитическом подходе речь идет о сиблинговых отношениях в аспекте психотравматического опыта, а в системном подходе акцент делается на развивающий, ресурсный характер этих отношений [6, с. 101].

Голландские психологи Л. Бельмон и Ф. Маролла в 1973 г. установили, что чем больше у ребенка старших братьев и сестер, тем ниже его интеллектуальные способности [7]. Этот феномен авторы объясняют снижением общего интеллектуального уровня семейной среды, поскольку старшие дети общаются в большей степени с опытными и знающими родителями, а все последующие дети – и с родителями, и с сиблингами.

Очевидно также, что отношения между сиблингами вне зависимости от их пола являются частью единой семейной системы и детерминируются особенностями и характером родительско-детских и супружеских отношений. Помимо очередности рождения, на формирование личности ребенка влияют пол детей, разница в возрасте между братьями или сестрами, а также количество детей в семье.

Целью представленного в статье исследования является сравнительный анализ выраженности зависти у юношей и девушек, являющихся единственными детьми в семье и имеющих сиблингов.

Еще А. Адлер обратил внимание на то, что сиблинги одних и тех же родителей, воспитание которых проходит в одинаковых семейных условиях, имеют не тождественное социальное окружение. Обусловлен данный факт тем, что по мере появления последующих детей в семье у родителей меняются воспитательные установки и ценности, способствующие формированию разного стиля жизни у младших и старших детей [8]. Следовательно, вполне логично предположить, что сиблинговые позиции оказывают влияние на личность ребенка, его чувства и переживания, поведенческую активность. И зависть в данном контексте не является исключением. Предположительно наличие различий в выраженности зависти у юношей и девушек с разной сиблинговой позицией в семье.

Процедура и методы

Участниками исследования выступили 210 респондентов в возрасте от 18 до 22 лет. Из них 39 юношей и 29 девушек являются единственными детьми в семье, 44 юноши и 33 девушки – старшие дети, 55 юношей и 33 девушки – младшие дети в семье.

Методики исследования. «Методика исследования завистливости личности» (Т. В. Бескова) [9, с. 127–141] позволяет выявить уровень выраженности двух видов зависти – зависти-неприязни и зависти-уныния. Различия между ними проявляются как в сфере эмоциональных переживаний субъекта зависти, так и в сфере его поведенческих паттернов. Опросник «Проявления зависти и ее самооценка» (Т. В. Бескова) [10, с. 309–313]. Исходя из поставленной нами цели в исследовании мы использовали не всю методику целиком, а только блок, посвященный выявлению предметных сфер зависти.

Методы. Обработка полученных результатов проводилась при помощи метода сравнения средних показателей по критерию *t*-Стьюдента.

Под сиблинговой позицией мы будем понимать очередность рождения детей. При этом статус ребенка среди братьев и сестер может не совпадать с его позицией единственного ребенка, старшего, среднего и младшего ребенка. Родители никогда не воспитывают детей одинаково, хотя искренне уверены в том, что любят и взаимодействуют с ними равнозначно. Очевидно, что старшие дети подвергаются критике и наказаниям гораздо чаще, чем их младшие братья и сестры. Поэтому нет ничего удивительного, что в одной и той же семье старшие и младшие дети так не похожи друг на друга. По мнению Э. Шенбек, поведение, наиболее типичное для той или иной позиции, можно наблюдать при возрастной разнице между детьми от трех до четырех лет [11].



Результаты и их обсуждение

Обратимся к анализу полученных результатов. Статистически значимые различия в выраженности видов зависти и зависти к предметным

сферам среди мужских выборок нами выявлены не были (табл. 1). Другими словами, позиция мальчика относительно его братьев или сестер и позиция единственного ребенка не влияют на формирование личностной завистливости.

Таблица 1 / Table 1

Средние значения видов зависти и показатели *t*-критерия Стьюдента в группах юношей
Average values of types of envy and Student's *t*-test in groups of young men

Выборка	Зависть-неприязнь		Зависть-уныние		Зависть	
	М	<i>t</i> -критерий Стьюдента	М	<i>t</i> -критерий Стьюдента	М	<i>t</i> -критерий Стьюдента
Младший сын	10,45	0,71	17,16	0,91	27,62	1,69
Единственный сын	11,33		18,92		29,46	
Старший сын	10,01	0,87	17,27	0,89	27,27	1,73
Единственный сын	11,33		18,92		29,46	

Опираясь на представленные в таблице результаты, можно заключить, что юноши редко испытывают злость, обиду и неприязнь по отношению к тем, кто превосходит их по какому-либо значимому для них параметру. Намного сильнее они переживают чувство ущемленного самолюбия, досады по поводу несправедливого мироустройства и личной обделенности. Иными словами, мужская зависть характеризуется умеренностью и более пассивным характером проявления, который может выражаться в замалчивании достижений Других, компрометировании их действий, сравнении себя с менее удачливыми и т. д.

На наш взгляд, полученный результат можно объяснить целым рядом факторов. Например, можно говорить о противоречивом влиянии на юношей гендерных стереотипов об активной и успешной роли мужчины в обществе при возрастании тенденции к андрогинности в молодежной среде. И тогда подобный тип завистливого поведения можно объяснить динамикой гендерной идентификации и действием защитных механизмов психики.

Также здесь следует упомянуть результаты исследований Т. В. Бесковой [12], позволяющие говорить о ситуативном и временном характере переживания мужской зависти по поводу чужих достижений. Мужчины, в отличие от женщин, не «зацикливаются» на негативных переживаниях.

И, наконец, вспомним результаты нашего исследования о взаимосвязи завистливости родителей и детей, в котором было статистически доказано, что формирование детской зависти связано с завистью материнской, причем у девочек в большей степени формируется «зависть-неприязнь», а у мальчиков – «зависть-уныние». Относительно юношеской выборки необходимо отметить, что у независтливых матерей чаще вырастают сыновья, переживающие свою несостоятельность, обделенность, досаду и неуверенность [13, с. 378].

Что касается женских выборок, то здесь результаты сравнительного анализа носят иной характер (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Средние значения видов зависти и показатели *t*-критерия Стьюдента в группах девушек
Average values of types of envy and Student's *t*-test in groups of young women

Выборки	Зависть-неприязнь		Зависть-уныние		Зависть	
	М	<i>t</i> -критерий Стьюдента	М	<i>t</i> -критерий Стьюдента	М	<i>t</i> -критерий Стьюдента
Младшая дочь	10,68	2,85**	15,79	3,32**	26,47	3,26**
Единственная дочь	19,31		26,46		46,28	
Старшая дочь	16,50	1,74	20,65	2,13*	37,13	1,82
Единственная дочь	19,31		26,46		46,28	

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.



Исходя из представленных в табл. 2 результатов наиболее завистливыми оказались девушки, которые являются единственными детьми в семье. Причем группу девушек, являющихся младшими сиблингами, они значимо превосходят по всем трем шкалам методики – «зависть-неприязнь», «зависть-уныние» общему показателю зависти.

Иначе говоря, девушки, не имеющие братьев и сестер, значительно чаще, чем младшие сиблинги, испытывают чувства озлобленности, гнева, раздражения, неприязни по отношению к тем, кто добился большего. В поведении они проявляют тенденцию к более активному стремлению превзойти конкурента, лишит его превосходства и предмета своей зависти. Однако подобная активность не мешает им испытывать досаду по поводу несправедливости и недооценки их способностей окружающими.

Происходит это потому, что единственные дети зачастую настолько привыкают к своему исключительному и монополюльному статусу, что и в зрелом возрасте продолжают демонстрировать проявления инфантильности, остаются центрированными на собственной персоне. Единственный ребенок живет вне детской иерархии и конкуренции, и поэтому социальная оценка и поддержка его способностей ложится на родителей. Но родителями единственного ребенка трудно сохранить объективность, им свойственно бросаться в крайности. Это происходит потому, что в своем единственном отпрыске родители мечтают увидеть продолжение своей личности и реализацию своих целей и мечтаний [14].

Как ранее отмечалось, материнская зависть тесно связана с «завистью-неприязнью» дочерей. Поэтому если в семье постоянно обсуждаются успехи и достижения друзей и знакомых на фоне обесценивания собственных побед и результатов, материнская зависть может постепенно интериоризироваться в сознание дочери и воспроизводиться в дальнейшей ее жизнедеятельности. Неудивительно, что единственные дочери вырастают избалованными, капризными, чрезмерно требовательными, эгоцентричными, конфликтными и, как следствие, завистливыми.

Что касается младших детей, то они избегают переживания психической травмы в связи с рождением у родителей нового ребенка. Им уделяется больше внимания, многое прощается, предъявляется меньше требований, чем к старшим сиблингам. С детских лет младшие дети растут в атмосфере соперничества и конкуренции со старшими детьми. Поэтому они испытывают выраженное чувство неполноценности в комплексе с чувством зависимости. Но младший ребенок обладает очень важным преимуществом. Речь идет о его высокой мотивации любой ценой превзойти старших сиблингов. Очень скоро появляется понимание того, что в открытом и

агрессивном соперничестве он наверняка проиграет, поэтому со временем вырабатываются у него ценные коммуникативные навыки ведения переговоров, сотрудничества и компромисса. По этой причине младшие дети способны ладить с людьми, имеют много друзей, готовых оказать им поддержку. И поэтому же высокая мотивация достижений и умение эффективно сотрудничать с другими позволяют младшим детям добиваться желаемого, быть успешными и не испытывать постоянно разрушающей личности зависти [15].

Статистически значимые различия между старшими и единственными детьми женского пола выявлены только по шкале «зависть-уныние».

У старших девочек родители обычно поощряют логические и рассудительные высказывания, целесообразные и «взрослые» действия, поощряют их быть примером для младших, выполнять родительские функции. Часто старшие дети становятся продолжателями семейных династий. С малых лет они привыкают рассчитывать только на себя, не склонны к опрометчивым и рискованным поступкам, демонстрируют серьезный и ответственный подход к принятию решений, испытывают трудности в выстраивании дружеских отношений. Особенности такого воспитания формируют у старших сиблингов высокие амбиции в профессиональной карьере. Они постоянно стремятся к совершенству и одновременно боятся расстроить своих родителей, острее других чувствуют, что любовь надо заслужить. На наш взгляд, именно активное стремление к достижениям и опора на собственные силы объясняют более низкую выраженность «зависти-уныния» у старших детей в сравнении с единственными, которым свойственно ждать помощи от других, переживать по поводу своей личной недооцененности и жизненной несправедливости.

Обратимся к сравнительному анализу предметного поля зависти в женских выборках. Девушки, будучи единственными детьми, статистически значимо превосходят группу младших сиблингов по зависти к внешней привлекательности ($t = 3,26$ при $p = 0,01$), успеху у противоположного пола ($t = 3,23$ при $p = 0,01$), карьерному росту ($t = 2,54$ при $p = 0,05$), дорогим и модным вещам ($t = 2,39$ при $p = 0,05$), способностям и интеллекту ($t = 2,36$ при $p = 0,05$), личным качествам ($t = 2,68$ при $p = 0,01$).

Следовательно, девушки, являющиеся единственными детьми в семье, больше завидуют профессионально успешным, умным и способным, внешне привлекательным, пользующимся успехом у противоположного пола соперницам.

Зависть возникает не просто к тому, кто располагает тем, чего нет у завистника. Она возникает, скорее, по поводу того, что человеком особенно ценится и в чем у него имеется потребность.



За последние сто лет у женщин значительно изменился характер восприятия жизни в целом и семейных отношений – в частности. Женская активность сместилась в сторону профессиональной самореализации и материального достатка. Можно продолжать цитировать популярные в народе поговорки, что «встречают по одежке, а провожают по уму», «с лица воду не пить», что красота влияет только на первое впечатление и т. п., но реальная действительность говорит об обратном. В век высоких технологий и скоростей общение людей становится все более стремительным, поверхностным и ограниченным. Поэтому первое впечатление, основанное на внешних атрибутах привлекательности как безусловном стимуле привлечения внимания, вновь становится значимым и позволяет в комплексе с интеллектуальными и личностными способностями быть более конкурентноспособными и успешными [16, с. 543].

Но если большинство девушек в условиях современной жизни нацелены на самореализацию и успех, тогда почему девушки, являющиеся единственными дочерьми, оказываются более завистливыми в этом смысле, чем младшие сиблинги? Обратимся к классической психоаналитической теории, в которой успех любого рода исследуется в аспекте невротических расстройств личности. С позиции З. Фрейда, успешность реализует множество психологических функций, среди которых можно назвать защитную, компенсаторную, символическую, разрешающую личностные проблемы и др. Таким образом, успех для единственного ребенка может символизировать способ доказательства своей состоятельности, значимости – прежде всего в глазах родителей, тогда как для младших дочерей, воспитывающихся в атмосфере конкуренции и мотивации превзойти старших сиблингов, успех имеет более «здоровый», конструктивный и целеобразующий характер, направляющий на активную деятельность и развитие, а не на переживание разрушающей личностной зависти по поводу отсутствия необходимых интеллектуальных способностей или привлекательной внешности.

Группу старших сиблингов единственные дети статистически значимо превосходят по зависти только к одной предметной сфере – «наличие преданных друзей» ($t = 2,14$ при $p = 0,05$). Как отмечалось ранее, единственный ребенок живет вне детской иерархии и конкуренции, не получает объективной социальной оценки со стороны сиблингов и, как следствие, испытывает трудности в разрешении конфликтов и налаживании близких и доверительных отношений со сверстниками.

Фундамент зависти образует процесс сравнения себя с кем-либо и переживание по поводу чьего-либо превосходства. И казалось бы, единственные дети, которые растут в среде, где нет

конкуренции и соперничества между братьями и сестрами, должны быть лишены этого чувства или по крайней мере оно должно быть минимальным. Однако полученные нами результаты свидетельствуют об обратном.

Попробуем объяснить данный факт, обратившись к истокам семейного воспитания и опираясь на описанные выше психологические особенности сиблингов, обусловленные их позицией в семье. Очевидно, что каждый ребенок нуждается в любви и заботе родителей. Однако не все родители способны подарить своим детям безусловную любовь и принятие. И чтобы добиться их любви, дети выбирают разные стратегии. Единственным и старшим сиблингам кажется, что родители будут их любить преимущественно за успехи, поэтому заслужить любовь родителей они могут только при условии совершения «подвигов». В свою очередь, «заработанная» любовь родителей позволяет единственному ребенку обрести уверенность в себе. По сути зависть – глубокое чувство разочарования в своих достижениях, чувство личностной несостоятельности. Однако если старшие дети с ранних лет учатся рассчитывать на себя, стремятся к лидерству, принимают ответственность за свою жизнь, то зависть к успехам других выступает скорее стимулом для их дальнейшего совершенствования. Единственные дети длительное время опекаются матерью и, как следствие, ожидают такой же заботы и контроля от других. Основной особенностью их стиля жизни являются зависимость и эгоцентризм. Поэтому более успешное социальное окружение часто воспринимается единственными детьми как причина их собственных неудач и жалкого существования и вызывает глубокое и непреодолимое чувство зависти [17].

С младшими детьми все происходит иначе – обычно их любят просто так, ни за что. Им не нужно ничего доказывать, от них не ждут «подвигов», они могут «просто быть», быть самими собой, их принимают такими, какие они есть. И такая любовь формирует чувство уверенности в себе, а соперничество с сиблингами мотивирует их на достижения и успех.

Выводы

Ни позиция юноши относительно его братьев или сестер, ни позиция единственного ребенка не влияет на формирование личностной завистливости. Мужская зависть характеризуется умеренностью и более пассивным характером проявления.

Наиболее завистливыми оказались девушки, которые являются единственными детьми в семье. Группу девушек, являющихся младшими сиблингами, они значимо превосходят по всем трем видам зависти, а группу старших сиблингов – по шкале «зависть-уныние».



Следовательно, сиблинговая подсистема является важным условием социальной ситуации развития завистливости ребенка женского пола, во многом определяющим личностные особенности и характер его дальнейшей социальной адаптации.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологическая структура, детерминанты и механизмы регуляции зависти» (проект № 18-013-00134 А).

Библиографический список

1. Голубева Е. В., Истратова О. Н. Опыт отношений в родительской семье как предиктор психологического благополучия молодых людей // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 358–362
2. Ильин Е. П. Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб. : Питер, 2014. 208 с.
3. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М. : Эксмо, 2019. 416 с.
4. Адлер А. Индивидуальная психология и развитие ребенка. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2017. 280 с.
5. Розенова М. И. Проективные механизмы зависти // Вестн. МГОУ. Сер. Психологические науки. 2014. № 1. С. 30–40.
6. Якимова Т. В. Сравнительный анализ житейских и научных представлений об особенностях сиблинговых отношений в семье // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 96–111.
7. Кирилленко И. Н. Возраст ребенка как модус детско-родительских отношений // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12, № 1. С. 21–28. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2015.1.2>
8. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. М. : Когито-Центр, 2002. 320 с.
9. Бескова Т. В. Методика исследования завистливости личности // Вопр. психологии. 2012. № 2. С. 127–141.
10. Бескова Т. В. Социально-психологическая структура и детерминанты зависти. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2013. 324 с.
11. Шенбек Э. Старший, средний и младший : Как очередность рождения ребенка влияет на формирование его личности. М. : ЛомоносовЪ, 2010. 240 с.
12. Бескова Т. В. Удовлетворенность жизнью и отношение к успеху и неудачам другого : гендерный и возрастной аспект // Теория и практика общественного развития. 2013. Вып. 1. С. 92–96.
13. Летягина С. К. Особенности взаимосвязи зависти родителей и их детей студенческого возраста // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 376–380.
14. Дорохина О. В., Скиба Н. В. Исследование представлений о семье и ее влиянии на развитие личностного ресурса у современной молодежи // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2015. № 4. С. 21–28.
15. Пилишина А. В. Социально-психологические особенности межличностных отношений субъектов зависти // Казанская наука. 2015. № 4. С. 235–239.
16. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. СПб. : Питер, 2016. 800 с.
17. Schneewind K. A., Ruppert S. Personality and family development : an intergenerational longitudinal comparison. Mahwah, New Jersey, 1998. 327 p.

Образец для цитирования:

Летягина С. К. Выраженность зависти у юношей и девушек с разной сиблинговой позицией в семье // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 240–246. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-240-246>

Manifestation of Envy in Young Men and Women with Various Sibling Positions in the Family

Svetlana K. Letyagina

Svetlana K. Letyagina, <https://orcid.org/0000-0001-8677-8056>, Saratov State Law Academy, 1 Vol'skaya St., Saratov 410056, Russia, let71@mail.ru

Relations within the subsystem of siblings are an important factor determining social situation of children's development within the family, their personal peculiarities and social adaptation on the whole. The article presents the empirical study results, which has the purpose of studying manifestation of envy in young men and women, who are the only children in their families and those who have siblings. The hypothesis is based on the supposition that there are differences in the manifestation of envy in young men and women with a different

sibling position within the family. 210 students aged 18–22 years, from Saratov higher education institutions took part in the study. 39 young men and 29 young women from the sample are the only children in their families, 44 young men and 33 young women are the elder siblings, while 55 young men and 33 young women are the younger siblings. We used the following questionnaires as the techniques of the study: T.V. Beskova's "Method for studying personal envy" and "Manifestation of envy and its evaluation". It has been found out that the position of a young man towards his siblings and the position of the only child do not influence the development of personal envy. Male envy is characterized by moderation and more passive nature of its manifestation. It has been shown that females that are the only children in their families are more envious. They demonstrate more envy of all types than a group of females – younger siblings, and more envy within the envy-frustration scale in comparison with the group of elder siblings. It has been stated that the system of interrelations within the family of brothers and sisters is a significant component for the



social situation of envy development in a female child, which largely determines the nature of her further social adaptation.

Keywords: envy, objects of envy, personal envy, sibling subsystem, sibling position.

Acknowledgements and funding: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific research project “Socio-psychological structure, determinants and mechanisms of envy regulation” (project No. 18-013-00134 A).

References

1. Golubeva E. V., Istratova O. N. Relationship Experience in Parental Family as Predictor of Psychological Well-Being of Young People. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Journal “ASR: Pedagogy and Psychology”], 2018, vol. 7, no. 2 (23), pp. 358–362 (in Russian).
2. Il'in E. P. *Psikhologiya zavisti, vrazhdebnosti, tshcheslaviya* [Psychology of Envy, Hostility, Vanity]. St. Petersburg, Piter Publ., 2014. 208 p. (in Russian).
3. Freyd Z. *Vvedeniye v psikhoanaliz. Lektsii* [Introduction to Psychoanalysis. Lectures.]. Moscow, Exmo Publ., 2019. 416 p. (in Russian).
4. Adler A. *Individual'naya psikhologiya i razvitiye rebenka* [Individual Psychology and Child Development]. Moscow, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2017. 280 p. (in Russian).
5. Rozenova M. I. *Proyektivnyye mekhanizmy zavisti* [Projective Mechanisms of Envy]. *Vestnik MGOU. Seriya «Psikhologicheskiye nauki»* [Bulletin of Moscow Region State University. Series Psychology], 2014, no. 1, pp. 30–40 (in Russian).
6. Jakimova T. V. Comparative Analysis of Everyday and Scientific Ideas about Features of Sibling Relationships in Family. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 4, pp. 96–111 (in Russian).
7. Kirilenko I. N. The Age of the Child as a Modus of the Parents-Child Relationship. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2015, vol. 12, no. 1, pp. 21–28 (in Russian).
8. Adler A. *Ocherki po individual'noy psikhologii* [Essays on individual psychology]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2002. 320 p. (in Russian).
9. Beskova T. V. Research Methodology of Personality's Envy. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2012, no. 2, pp. 127–141 (in Russian).
10. Beskova T. V. *Sotsial'no-psikhologicheskaya struktura i determinanty zavisti* [Socio-Psychological Structure and Determinants of Envy]. Saratov, Saratov University Publ., 2013. 324 p. (in Russian).
11. Shenbek E. *Starshiy, sredniy i mladshiy: Kak ocherednost' rozhdeniya rebenka vliyaet na formirovaniye ego lichnosti* [Senior, Middle and Junior: How the Order of Birth of a Child Affects the Formation of his Personality]. Moscow, Lomonosov Publ., 2010. 240 p. (in Russian).
12. Beskova T. V. Life Satisfaction and Attitudes to Another's Success and Failures: Gender and Age Aspect. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development], 2013, iss. 1, pp. 92–96 (in Russian).
13. Letyagina S. K. Features of Relationship of Envy of Parents and Their Children of Student Age. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Journal “ASR: Pedagogy and Psychology”], 2018, vol. 7, no. 2 (23), pp. 376–380 (in Russian).
14. Dorokhina O. V., Skiba N. V. The Study on the Representation of the Family and Its Influence on Development of Personal Resource Today's Youth. *Sem'ya i lichnost': problemy vzaimodeystviya* [Family and Personality: Problems of Interaction], 2015, no. 4, pp. 21–28 (in Russian).
15. Pilishina A. V. Socio-Psychological Characteristics of Interpersonal Relations of Subjects of Envy. *Kazanskaya nauka* [Kazan Science], 2015, no. 4, pp. 235–239 (in Russian).
16. Mayers D. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. 7th ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2016. 800 p. (in Russian).
17. Schneewind K. A., Ruppert S. *Personality and Family Development: an Intergenerational Longitudinal Comparison*. Mahwah, New Jersey, 1998. 327 p.

Cite this article as:

Letyagina C. K. Manifestation of Envy in Young Men and Women with Various Sibling Positions in the Family. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 240–246 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-240-246>



УДК 159.922

Особенности мотивационной сферы абитуриентов спортивных учреждений

А. К. Белоусова, Е. П. Крищенко, Ю. А. Тушнова

Белоусова Алла Константиновна, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии образования и организационной психологии, Донской государственной технической университет, Ростов-на-Дону, belousovaak@gmail.com

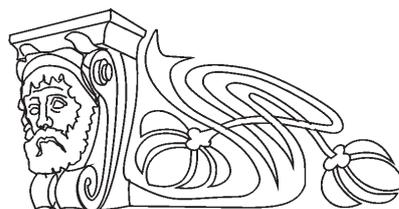
Крищенко Елена Павловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, krichenko@bk.ru

Тушнова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования и организационной психологии, Донской государственной технической университет, Ростов-на-Дону, trubulya@yandex.ru

Актуальность исследования мотивационной сферы абитуриентов спортивных учреждений определяется пониманием мотива спортивной деятельности как фактора адаптации (М. А. Кузьмин), а также значимостью формирования мотивации именно на стадии специализации в профессионализации спортсмена (Е. П. Ильин). Целью исследования являлось изучение особенностей мотивационной сферы абитуриентов спортивного образовательного учреждения. В эмпирическом исследовании проверялись гипотезы: осознанные и базовые мотивы абитуриентов спортивных учреждений могут быть равномерно распределены, образуя комплексную мотивацию занятий спортом, при этом мотивы занятий спортом абитуриентов могут иметь неравную распределенность, образуя группы мотивов разной степени выраженности. Исследование выполнено на выборке абитуриентов ($N = 133$) (40,6% – девушки), поступающих на различные спортивные направления, средний возраст $14,14 \pm 1,06$ лет. Для исследования осознанных мотивов занятий спортом предпринят контент-анализ мини-сочинения «Почему Я пришел в спорт». Для исследования базовых и спортивных мотивов использовались «Метод парных сравнений» В. В. Скворцова (модификация И. А. Акиндиновой), методика «Изучение мотивов занятий спортом» И. В. Тропникова. Построен мотивационный профиль абитуриента образовательного учреждения подготовки спортсменов. Установлены основные мотивы занятия спортом по группам: статусные (повышение престижа, желание славы), личностные (развитие характера, эстетическое удовольствие, улучшение здоровья и самочувствия, приобретение полезных знаний и навыков), социальные (коллективистская направленность, общение, материальные блага). Показано, что мотивы занятия спортом согласуются с осознанными мотивами, где ведущими выступают личностные, а дополнительными – профессиональные и статусные. Вышеназванные группы мотивов обоснованы общими мотивационными тенденциями, где ведущей группой являются потребности в самореализации и признании.

Ключевые слова: мотивация, учащиеся-спортсмены, мотивы занятия спортом, мотивационный профиль личности спортсмена.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-247-255>



Введение

Обращаясь к актуальности исследования проблемы мотивационной сферы абитуриентов спортивного образовательного учреждения, необходимо отметить, что данный этап в жизни спортсмена представляет собой определенную стадию профессионального становления. Так, поступление в образовательные учреждения подготовки спортсменов и обучение в них можно обозначить как стадию оптации/адаптации (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов,) [1, 2], стадию профессионального обучения и подготовки к профессиональной деятельности (Т. В. Кудрявцев) [3], стадию допрофессионализма (А. К. Маркова) [4]. На этом этапе складываются представления о выбранной профессии, оценивается мера возможного успеха, формируются представления о личности профессионала, осуществляется проверка соответствия этих представлений собственным особенностям, складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы [1, 2, 4].

Систематическое занятие спортом инициирует направленное развитие профессиональных качеств, которое определяется конкретной выбранной спортсменом областью. Происходит уточнение целей и задач, что расширяет и конкретизирует мотивационную сферу спортсмена [5, 6].

Рассматривая проблему мотивации в психологии, можно выделить два подхода к пониманию мотива. Первый рассматривает мотив лишь как конструкт мышления, второй – рассматривает мотив как реально существующий феномен, как то, что побуждает к поступку, к действию [7]. Но при этом в качестве мотива принимаются самые различные психологические феномены. А. Н. Леонтьев отмечал, что работы по проблеме мотивации почти не поддаются систематизации, потому что значения, в которых употребляется термин «мотив», крайне различны [8]. Одни авторы рассматривают мотив как реальный психический феномен (Е. П. Ильин, В. А. Крутецкий, К. К. Платонов и др.). Другие рассматривают мотив как потребность (В. И. Ковалев, Б. Ф. Ломов, В. С. Магун, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков), мотив как намерение (Л. И. Божович).

Важнейшим направлением изучения мотива и мотивации является изучение феномена «мотивации достижения» [9]. Мотив достижения, как устойчивая характеристика личности, впервые был выделен Г. Мюрреем и понимался, как устой-



чивое стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле [10]. В рамках отечественной психологии мотивацию достижения рассматривают в русле проблемы мотивационных свойств личности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Зарубежные психологи рассматривают проблему мотивации достижения в контексте различных стилей (Д. Макклелланд, Д. Аткинсон). Исторически мотивация достижения связана с исследованиями мотивации, проводимыми двумя пионерами немецкой психологии – Н. Ахом и К. Левиным. У первого попытки объяснения поведения испытуемых его лаборатории, направленного на достижение, были связаны с концепцией «детерминирующей тенденции», у второго – с использованием понятия «квазипотребности» [11].

В психологии спорта термин «мотивация» употребляется в широком и узком значениях. В широком смысле он означает факторы и процессы, побуждающие людей к действию или бездействию в различных ситуациях. В узком смысле исследование мотивов предполагает подробный анализ причин выбора вида деятельности, осуществления деятельности, преодоления препятствий и т. д. [12].

М. А. Кузьмин мотивацию в спортивной деятельности рассматривает как фактор адаптации. При этом различают мотивацию как характеристику личности и деятельности. Как характеристика личности, мотивация в спортивной деятельности рассматривается с точки зрения мотивации достижения. Как характеристика деятельности, мотивация рассматривается через положение о том, что отношение спортсмена к деятельности определяется связью мотивации (величины потребности в достижении цели) и возможностей (субъективной оценкой вероятности достижения цели) [13].

В исследованиях мотивации спортивной деятельности обозначено два направления. Первое изучает причины, почему спортсмены предпочитают один вид деятельности другому, влияние различных мотивов, ценностей и потребностей. Во втором направлении делается попытка объяснить, почему спортсмены работают с различной степенью интенсивности. Оно связано с исследованиями возбуждения и активации, которые влияют на интенсивность выполнения двигательных задач [14, 15].

Е. П. Ильин выделяет 4 стадии профессиональной спортивной карьеры: начальный этап, стадия специализации, стадия спортивного мастерства, стадия завершения выступления на соревнованиях [16]. Проблема мотивации актуальна именно на стадии специализации, потому что здесь возникает устойчивый интерес не просто к занятиям спортом, а к его конкретному виду, познавательный интерес к технике и тактике в данном виде спорта, стремление к достижениям в данном виде [17].

Целью исследования являлось изучение особенностей мотивационной сферы абитуриентов спортивного образовательного учреждения. В качестве объекта исследования выступают абитуриенты спортивного образовательного учреждения. Предмет – особенности мотивационной сферы абитуриентов спортивного образовательного учреждения. В эмпирическом исследовании проверялись гипотезы: осознанные и базовые мотивы абитуриентов спортивных учреждений могут быть равномерно распределены, образуя комплексную мотивацию занятий спортом; мотивы занятий спортом абитуриентов могут иметь неравную распределенность, образуя группы мотивов разной степени выраженности.

Выборка, методики и методы исследования

Участники исследования. Выборку в нашем исследовании составили абитуриенты Ростовского областного Училища Олимпийского резерва. Всего в исследовании приняли участие 133 абитуриента, поступающие на различные спортивные направления. Гендерные характеристики выборки представлены в следующем соотношении: 59,4% – мальчики; 40,6% – девочки. Средний возраст по выборке составляет 14,1 года. У мальчиков этот показатель немного выше – $14,4 \pm 1,06$ года, чем у девочек ($13,7 \pm 1,04$ года).

Гендерные предпочтения в видах спорта распределились следующим образом: бокс, дзюдо, гимнастику, стрельбу, футбол выбрали только абитуриенты мужского пола; гандбол, художественную гимнастику, синхронное плавание, триатлон – только женского пола (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Гендерные предпочтения в выборе вида спорта, %
Gender preferences in the choice of sport, %

Мальчики	Девочки
Гребля	
62,86	37,14
Легкая атлетика	
37,5	62,5
Греко-римская борьба	
83,3	16,7
Плавание	
77,7	22,2
Велоспорт	
60	40
Фехтование	
25	75
Пятиборье	
66,6	33,3
Парусный спорт	
50	50



Среди названных видов можно отметить как гендерно-определенные (художественная гимнастика, синхронное плавание), так и нет. Этот аспект интересен в ракурсе гендерных предпочтений. Особенности смешанного выбора состоят в следующем: больший процент мальчиков выбрал такие виды, как гребля, греко-римская борьба, плавание, велоспорт, пятиборье, больший процент девочек – легкую атлетику и фехтование. Выбор парусного спорта равен среди мальчиков и девочек.

Методики. Методический инструментарий, используемый в исследовании, обусловлен следующими задачами: 1) исследованием социальных характеристик абитуриента и осознанных мотивов занятия спортом: анкета «Социальная ситуация развития»; мини-сочинение «Почему Я пришел в спорт»; 2) диагностикой преобладающих мотивов абитуриентов: «Метод парных сравнений» В. В. Скворцова (модификация И. А. Акиндиной); 3) диагностикой доминирующих мотивов занятий спортом: методика «Изучение мотивов занятий спортом» И. В. Тропникова.

Методы. В эмпирическом исследовании были использованы диагностический метод, шкалирование, метод опроса, контент-анализ, тематико-статистические методы (описательные статистики, χ^2 -критерий для нескольких эмпирических распределений, χ^2 -критерий для сравнения эмпирического и теоретического распределений, непараметрический критерий Крускала – Уоллиса для нескольких несвязанных выборок). Компьютерная обработка данных проводилась с использованием прикладной программы SPSS 20.0.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение осознанных мотивов занятия спортом проводилось при помощи мини-сочинения на тему «Почему Я пришел в спорт». Анализ результатов сочинения позволил составить перечень осознанных мотивов занятия спортом у абитуриентов, в том числе по разным спортивным направлениям.

Ведущими мотивами для абитуриентов являются высокие спортивные достижения (52,15%), эмоциональное отношение к спорту (люблю заниматься спортом – 44,38%) и олимпийское чемпионство (36,78%), т. е. ведущими компонентами осознанной мотивации занятия спортом являются содержательный, направленный на результаты в спортивных достижениях, эмоциональный и цензовый, отражающий высший уровень награды за эти достижения. Это говорит о продуктивной мотивационной направленности абитуриентов на обучение в специализированном учреждении, характеризуемой четкой, эмоционально положительной нацеленностью на спортивные достижения и их официальное признание.

Нишу средней выраженности занимают мотивы: «здоровье, тренированное тело» (25,09%),

«спортивная карьера» (21,86%), «членство в сборной» (20,02%), «стать чемпионом» (15,29%), «оправдать ожидания родителей и тренера» (13,58%), «члены семьи – спортсмены» (12%), «желание приносить людям удовольствие, красивый вид спорта» (10,46%). Здесь наблюдается смешение личностных мотивов (здоровье, красивое тело, оправдать ожидания родителей и тренера, члены семьи – спортсмены, желание приносить людям удовольствие, красивый вид спорта), профессиональных (спортивная карьера) и статусных (членство в сборной, стать чемпионом). В целом на данном уровне доминируют личностные мотивы занятия спортом, при этом можно выделить как положительную мотивацию (здоровье, красивое тело, желание приносить людям удовольствие), так и мотивационные тенденции, которые в дальнейшем могут спровоцировать определенные проблемные ситуации в развитии личности подростка-спортсмена. Например, осознанный мотив «пришел заниматься спортом, потому что члены моей семьи спортсмены» может являться только внешней мотивацией, не выражать личного выбора подростка, а показывать влияние со стороны взрослых. Это в дальнейшем может сказаться на спортивных достижениях подростка, так как ценностно-смысловая сфера подвижна и в будущем могут продуцироваться личностные смыслы и мотивы, не связанные со спортом. Неоднозначен также мотив «оправдать ожидания родителей и тренера». В целом такая мотивация может долго побуждать подростка заниматься спортом с большим усилием, но опять же, здесь не отражается личный выбор подростка, а полностью проявляется влияние значимого взрослого. С такой мотивацией могут сопрягаться высокая личностная тревожность, нивелирование собственных достижений, агрессивность, чувство одиночества, проявления аутоагрессии, низкая самооценка [16, 18–20]. Данный мотив является внешним, и при отсутствии стимуляции со стороны тренера / родителей отсутствие внутренних мотивов занятия спортом может нивелировать все предыдущие спортивные достижения подростка.

Соотношение статусных и профессиональных осознанных мотивов в этой категории показывает явное доминирование первых. Профессиональные мотивы формулируются четко как карьера, статусные мотивы более диффузны, разнообразны и отражают цензовый уровень спортивных достижений. Следовательно, профессиональная мотивация у абитуриентов четко дифференцирована, они имеют четкое представление о собственных устремлениях при обучении в специализированном учреждении, однако велика роль статусных мотивов, представление о которых у абитуриентов не сформировано окончательно, что в дальнейшем может повлечь различные трансформации.



Мало выраженными являются мотивы: стать тренером (6,23%), быть профессиональным спортсменом (6,16%), большой спорт (6,07%), известная команда (5,63%), золотая медаль (4,39%), игра в других странах (3,31%). Здесь наблюдается деление мотивов на статусные (большой спорт, известная команда, золотая медаль), прямые профессиональные (стать профессиональным спортсменом) и косвенные про-

фессиональные (стать тренером, игра в других странах). При этом необходимо отметить, что мотив «стать профессиональным спортсменом» косвенно связан с материальной мотивацией, где профессиональное понимается как обеспечение своего будущего.

С целью анализа особенностей осознанной мотивации по видам спорта полученные мотивы были разделены на три группы (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Соотношение личностных, профессиональных и статусных мотивов в выборке, %
Percentage of personal, professional and status motives in the sample, %

Личностные мотивы	Профессиональные мотивы	Статусные мотивы
Люблю заниматься спортом, хорошее здоровье, тренированное тело, оправдать ожидания родителей и тренера, члены семьи – спортсмены, приносить людям удовольствие, красивый вид спорта	Добиться высоких спортивных достижений, спортивная карьера, стать тренером, быть профессиональным спортсменом, играть в других странах	Стать олимпийским чемпионом, членство в сборной, стать чемпионом, играть в большом спорте, играть в известной команде, получить золотую медаль
38,1	30,1	31,8
$\chi^2 = 60,557; df = 2; p = 0,741$		

Для проверки гипотезы о том, что осознанные мотивы абитуриентов равномерно распределены по категориям: личностные, профессиональные, статусные, и образуют комплексную мотивацию к занятиям спортивной деятельностью, проводился статистический анализ при помощи χ^2 -критерия для эмпирического и теоретического распределений. Результаты анализа (см. табл. 2) показали, что выдвинутое предположение подтвердилось. Таким образом, у абитуриентов личностные, профессиональные и статусные мотивы выражены в равной мере. Профессиональные и статусные мотивы имеют равные доли в распределении.

Исследование преобладающих мотивов проводилось при помощи методики «Диагностика степени удовлетворенности основных потребностей. Метод парных сравнений» В. В. Скворцова. Анализ данных показывает (рис. 1), что материальные потребности, потребность в безопас-

ности, социальные потребности и потребность в признании находятся в зоне частичной удовлетворенности (≥ 14 б.). Потребность в самовыражении находится в зоне неудовлетворенности (≥ 28 б.).

Для проверки гипотезы о том, что базовые мотивы, направленные на удовлетворение основных потребностей, будут неравно распределены у абитуриентов, был проведен статистический анализ с помощью χ^2 -критерия для эмпирического и теоретического распределения. Результаты анализа ($\chi^2 = 5,087; df = 3; p = 0,002$) показали, что выдвинутое предположение подтвердилось.

Таким образом, потребности в самореализации являются ведущими в группе ($x_{cp} = 29,3$). То есть главенствующим побуждением для абитуриентов является стремление к наиболее полному раскрытию себя, использованию своих знаний и умений, осуществлению собственных замыслов, реализации индивидуальных талантов

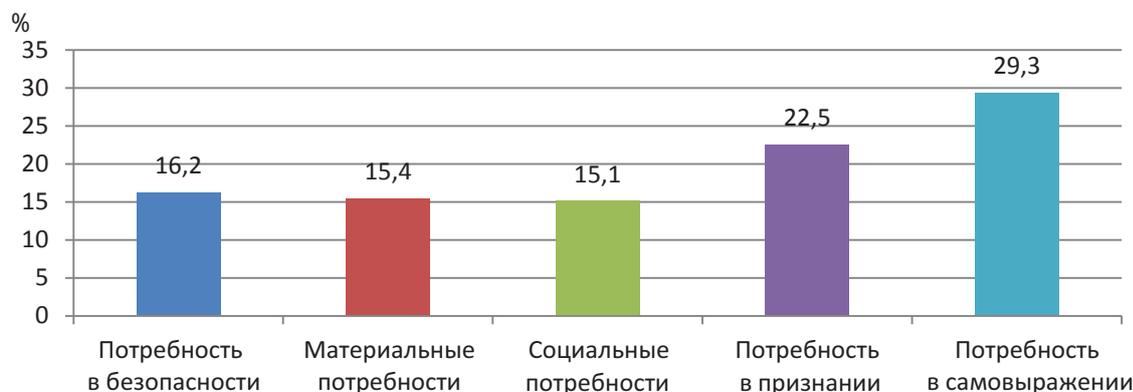


Рис. 1. Степень удовлетворенности в основных потребностях абитуриентов

Fig. 1. The degree of satisfaction of the basic needs of applicants



и способностей, желание быть лучшим и чувствовать удовлетворенность своим положением. Это отражает позитивную тенденцию в дальнейшем обучении абитуриентов, так как указывает на необходимость достижений, в данном случае спортивных, что будет побуждать абитуриентов совершенствоваться в выбранном виде спорта.

Необходимо отметить, что потребность в самореализации актуализируется в ситуации удовлетворенности в предшествующих потребностях (материальных, в безопасности и др.). Поступление в специализированное образовательное учреждение и занятие спортом на профессиональном уровне как раз и обеспечат удовлетворенность в данной группе потребностей на момент поступления за счет прошлых спортивных достижений и идеализированных представлений о дальнейшем обучении. В целом неудовлетворенность в потребности в признании и самореализации соответствует осознанному мотивам. Так, ведущими осознанными мотивами назывались олимпийское чемпионство, принадлежность к сборной, золотая медаль, что описывает представление абитуриентов о целях обучения и соответствует удовлетворенности в группе потребностей в признании и самореализации.

Диагностика мотивов занятия спортом проводилась посредством методики «Изучение мотивов занятий спортом» И. В. Тропникова (рис. 2). Для подтверждения гипотезы о том, что мотивы занятия спортом у абитуриентов будут неравно распределены, образуя группы более и менее сформированных мотивов, проводился статистический анализ с помощью χ^2 -критерия для эмпирического и теоретического распределения. Результаты анализа ($\chi^2 = 3,087$; $df = 9$; $p = 0,004$) показали, что выдвинутое предположение подтвердилось.

Ведущими мотивами у абитуриентов являются повышение престижа, желание славы ($x_{cp} = 37$), физическое совершенствование ($x_{cp} = 36,1$), развитие характера и психических качеств ($x_{cp} = 34,3$), эстетическое удовольствие и острые ощущения ($x_{cp} = 31,4$) и коллективистская направ-

ленность ($x_{cp} = 30,3$). Мотив «повышение престижа и желание славы» согласуется с достаточно выраженными осознанными мотивами «олимпийское чемпионство», «спортивная карьера», «членство в сборной страны, города», «чемпионство», мотив «физическое совершенствование» – с выраженными осознанными мотивами «высокие спортивные достижения», «хорошее здоровье, тренированное тело», мотив «эстетическое удовольствие и острые ощущения» частично соответствует средневыраженному осознанному мотиву «приносить людям удовольствие, красивый вид спорта». Помимо этого, наиболее выраженный мотив занятия спортом «повышение престижа, желание славы» консонирован с неудовлетворенной группой потребностей в самореализации и признании.

Выраженная коллективистская направленность занятия спортом противоречит характеру некоторых видов спорта, которые выбраны абитуриентами. Однако учитывая подростковый возраст поступающих и необходимость для них принадлежности к группе сверстников и одобрения со стороны этой группы, можно предположить, что принадлежность к спортивной школе, сборной, группе спортсменов актуализирует данный мотив на этапе поступления в специализированное учреждение. Моделирование подростками желаемого окружения связано, во-первых, с появлением ориентации на отдаленные цели и, как следствие, повышением контроля поведения и осознанием себя в качестве члена общества [19, с. 217–218], во-вторых, с ориентацией подростка на отношения со сверстниками, стремлением идентифицироваться с себе подобными [20, 21]. Это созвучно идее присущего подросткам группового конформизма в среде сверстников [21].

Значимыми для абитуриентов выступают мотивы улучшения здоровья и самочувствия ($x_{cp} = 21,7$), общения ($x_{cp} = 21,2$), материальных благ ($x_{cp} = 20,5$), приобретения полезных знаний и навыков ($x_{cp} = 19,2$). Наименьшую значимость при занятиях спортом для абитуриентов имеют потребность в одобрении ($x_{cp} = 15,1$) и мотив познания ($x_{cp} = 13,6$).

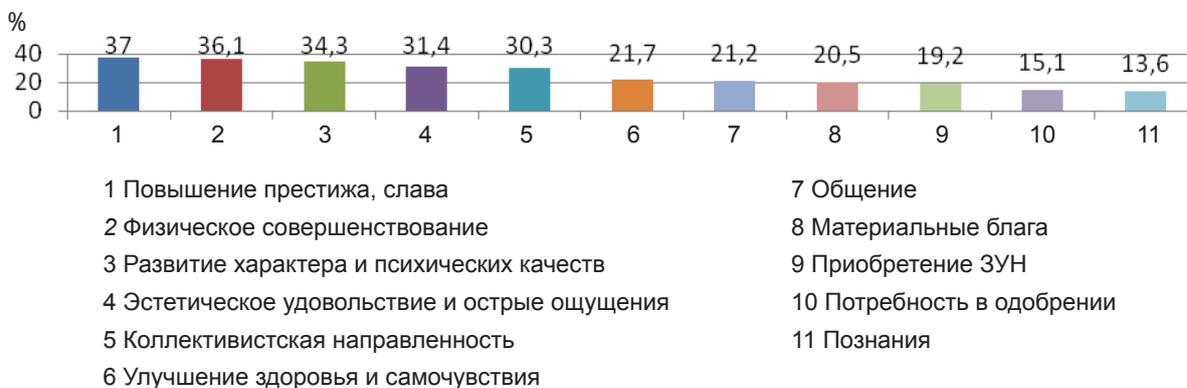


Рис. 2. Мотивы занятия спортом у абитуриентов

Fig. 2. The motives of the applicants in sports



Выводы

Диагностика осознанных мотивов, преобладающих групп общих мотивов и мотивов занятий спортом позволяет построить мотивационный профиль абитуриента (табл. 3).

Мотивационный профиль абитуриентов достаточно дифференцирован, при этом мотивационные тенденции выражены на высоком и среднем уровне. Низкий уровень выраженности наблюдается только в сфере мотивов занятий спортом. Наименее выражен мотив познания,

который не встречался в осознанных мотивах. Противоречивым является низкий уровень выраженности мотива одобрения в мотивации занятий спортом, хотя общая группа потребностей в признании, а также осознанный мотив «оправдать ожидания тренера и родителей» выражены достаточно сильно. Это можно трактовать как рассогласование в осознании и реальной актуальной потребности в одобрении со стороны других, т.е. осознаваемая часть данной потребности выше, чем ее реальная побудительная сила.

Таблица 3 / Table 3

Мотивационный профиль абитуриента спортивного образовательного учреждения
Motivational profile of an applicant of a sports educational institution

Высокий уровень выраженности	Средний уровень выраженности		Низкий уровень выраженности
Осознанные мотивы			
<i>Личностные мотивы:</i> люблю заниматься спортом, хорошее здоровье, тренированное тело, оправдать ожидания родителей и тренера, члены семьи – спортсмены, приносить людям удовольствие, красивый вид спорта	<i>Профессиональные мотивы:</i> добиться высоких спортивных достижений, спортивная карьера, стать тренером, быть профессиональным спортсменом, играть в других странах	<i>Статусные мотивы:</i> стать олимпийским чемпионом, членство в сборной, стать чемпионом, играть в большом спорте, играть в известной команде, получить золотую медаль	–
Общие мотивы			
Потребность в самореализации, потребность в признании	Потребность в безопасности, материальные потребности, социальные потребности		–
Мотивы занятий спортом			
Повышение престижа, желание славы, физическое совершенствование, развитие характера и психических качеств, эстетическое удовольствие и острые ощущения, коллективистская направленность	Улучшение здоровья и самочувствия, общение, материальные блага, приобретение полезных знаний и навыков		Потребность в одобрении, мотив познания

Таким образом, мотивационный профиль абитуриента складывается из ряда компонентов (рис. 3). Основными мотивами занятия спортом являются группы *статусных мотивов* (повышение престижа, желание славы), *личностных мотивов* (развитие характера, эстетическое удовольствие, улучшение здоровья и самочувствия, приобретение полезных знаний и навыков) и *социальных мотивов* (коллективистская направленность, общение, материальные блага).

Мотивы занятия спортом согласуются с осознанными мотивами поступления, когда ведущими выступают *личностные* (люблю заниматься спортом, хорошее здоровье, тренированное тело, оправдать ожидания родителей и тренера, члены семьи – спортсмены, приносить

людям удовольствие, красивый вид спорта), а дополняющими – *профессиональные* (добиться высоких спортивных достижений, спортивная карьера, стать тренером, быть профессиональным спортсменом, играть в других странах) и *статусные* (стать олимпийским чемпионом, членство в сборной, стать чемпионом, играть в большом спорте, играть в известной команде, получить золотую медаль).

Вышеназванные группы мотивов обоснованы общими мотивационными тенденциями, когда ведущей группой являются *потребности в самореализации и признании*.

Основной побудительной силой для абитуриентов является стремление к наиболее полному раскрытию себя, использованию своих зна-



Рис. 3. Мотивационный профиль абитуриента спортивного образовательного учреждения

Fig. 3. Motivational profile of an applicant of a sports educational institution

ний и умений, осуществлению собственных замыслов, реализации индивидуальных талантов и способностей, желание быть лучшим и чувствовать удовлетворенность своим положением. Это отражает позитивную тенденцию в дальнейшем обучении абитуриентов, так как указывает на необходимость достижений, в данном случае спортивных, что будет побуждать абитуриентов совершенствоваться в выбранном виде спорта.

Благодарности и финансирование

А. К. Белоусова и Ю. А. Тушинова – победители конкурса стипендиальной программы благотворительного фонда Владимира Потанина 2017/2018.

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф. Психология профессии. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 245 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.
3. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания. М. : Изд-во МЭИ, 1985. 108 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
5. Кашанов М. М., Лоскутова М. Е., Огородова Т. В. Ведущие мотивы спортсмена // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 2. С. 174–180. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-174-179
6. Огородова Т. В. Психология спорта : учеб. пособие. Ярославль : ЯрГУ, 2013. 120 с.
7. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива // Психол. журн. 1995. Т. 25, № 2. С. 27–40.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
9. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
10. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001. 240 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : Питер, 2017. 608 с.
12. Акимова Л. Н. Психология спорта : курс лекций. Одесса : Негоциант, 2004. 127 с.
13. Кузьмин М. А. Мотивация спортивной деятельности в различных видах спорта // Ученые записки ун-та имени П. Ф. Лесгафта. 2012. № 2 (84). С. 84–89.
14. Волков И. П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. СПб. : Питер, 2002. 384 с.
15. Theeboom M., DeKnop P., Weiss M. R. Motivational climate, psychological response, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study // Journal of Sport and Exercise Psychology. 1995. № 17. P. 294–311. DOI: 10.1123/jsep.17.3.294



16. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб. : Питер, 2008. 352 с.
17. Дятлова А. А., Ротэрянэ Ю. М., Чернявская В. С. Характеристики мотивации спортивной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 172–174.
18. Белоусова А. К., Тушинова Ю. А. Особенности осознанных мотивов спортивно одаренных подростков, занимающихся различными видами спорта // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / под. ред. В. В. Знакова, А. Л. Журавлева. М. : Ин-т психологии РАН, 2018. С. 1402–1408.
19. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М. : Академия, 1999. С. 213–227.
20. Arnett J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 469–480. DOI: 10.1037//0003-066X.55.5.469
21. Тушинова Ю. А., Мочалова Ю. А. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностных качеств у подростков с различным типом картины мира // Психология обучения. 2017. № 9. С. 84–94.

Образец для цитирования:

Белоусова А. К., Крищенко Е. П., Тушинова Ю. А. Особенности мотивационной сферы абитуриентов спортивных учреждений // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 247–255. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-247-255>

Motivational Sphere Peculiarities in Students Applying to Study at Sports Educational Institutions

Alla A. Belousova, Elena P. Krishchenko, Yuliya A. Tushnova

Alla A. Belousova, <https://orcid.org/0000-0002-7506-3749>, Don State Technical University, 1 Gagarin Sq., Rostov-on-Don 344000, Russia, belousovaak@gmail.com

Elena P. Krishchenko, <https://orcid.org/0000-0003-1589-760X>, Southern Federal University, 105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don 344006, Russia, krichenko@bk.ru

Yuliya A. Tushnova, <https://orcid.org/0000-0001-8579-2630>, Don State Technical University, 1 Gagarin Sq., Rostov-on-Don 344000, Russia, trubulya@yandex.ru

The relevance of the study of motivational sphere in students applying to study at sports educational institutions is determined by understanding of sports activities motive as an adaptation factor (M. A. Kuzmin), as well as the significance of motivation formation precisely at the stage of specialization as a professional athlete (E. Ilyin). The purpose of the study was to investigate the characteristics of motivational sphere in students applying to study at a sports educational institution. We tested the following hypotheses within the empirical study: conscious and basic motives of students applying to study at sports institutions can be equally distributed, thus, forming a comprehensive motivation for playing sports, while motives for sporting activities may be unequally distributed, thus, forming groups of motives of different degrees. The study was carried out on a sample of applicants ($N = 133$) (40.6% – girls) entering a course with various sports specializations, average age 14.14 ± 1.06 years. We carried out content analysis of the mini-essay “Why I Chose Sport” to study conscious motives for playing sports. We used the “Paired comparisons technique” by V. V. Skvortsov (modified by I. A. Akindinova) to study basic and sporting motives, as well as the technique called “The Study of Motives for Playing Sports” by I. V. Tropnikov. The motivational profile of an applicant for an educational institution for training athletes has been built. We established the groups with main motives for playing sports. Among them are status (increase of prestige, desire for fame), personal motives (character development, aesthetic pleasure, improvement of health and well-being, acquisition

of useful knowledge and skills), and social motives (collectivist orientation, communication, wealth). It has been shown that the motives for playing sports are consistent with the conscious motives, where the leading ones are personal motives, and the additional ones are professional and status motives. The above-listed groups of motives are based on general motivational trends, where the leading group consists of the need for self-realization and recognition.

Keywords: motivation, student athletes, motives for playing sports, motivational profile of an athlete.

Acknowledgements and funding: Alla A. Belousova and Yuliya A. Tushnova, the authors, are the winners of the scholarship program of Vladimir Potanin charity foundation 2017/2018.

References

1. Zeyer E. F. *Psikhologiya professii* [Psychology of Profession]. Ekaterinburg. Ural Professional Pedagogical University Publ., 2000. 245 p. (in Russian).
2. Klimov Ye. A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of Professional Self-Determination]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 304 p. (in Russian).
3. Kudryavtsev T. V. *Psikhologiya professional'nogo obucheniya i vospitaniya* [Psychology of Vocational Training and Education]. Moscow, MEI Publ., 1985. 108 p. (in Russian).
4. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow. Znanie Publ., 1996. 312 p. (in Russian).
5. Kashapov M. M., Loskutova M. Ye., Ogorodova T. V. Athlete's Leading Motives. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 2, pp. 174–180 (in Russian).
6. Ogorodova T. V. *Psikhologiya sporta: ucheb. posobiye* [Sports Psychology: study guide]. Yaroslavl, Yaroslavl University Publ., 2013. 120 p. (in Russian).
7. Il'in Ye. P. Essence and Structure of Motive. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 1995, vol. 25, iss. 2, pp. 27–40 (in Russian).



8. Leont'yev A. N. *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of Development of Psyche]. Moscow, MSU Publ., 1981. 584 p. (in Russian).
9. Il'in Ye. P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 512 p. (in Russian).
10. Khekkhauzen Kh. *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of Achievement Motivation]. St. Petersburg, Retch Publ., 2001. 240 p. (in Russian).
11. Kh'yell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* [Theories of Personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2017. 608 p. (in Russian).
12. Akimova L. N. *Psikhologiya sporta: Kurs lektsiy* [Psychology of Sports: Course of Lectures]. Odessa, Negotsiant Publ., 2004. 127 p. (in Russian).
13. Kuz'min M. A. Motivation for Sports Activities in Various Kinds of Sport. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* [Uchenye Zapiski Universiteta imeni P. F. Lesgafta], 2012, no. 2 (84), pp. 84–89 (in Russian).
14. Volkov I. P. *Sportivnaya psikhologiya v trudakh otechestvennykh spetsialistov* [Sports Psychology in Native Experts' Works]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 384 p. (in Russian).
15. Theeboom M., DeKnop P., Weiss M. R. Motivational climate, psychological response, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1995, no. 17, pp. 294–311. DOI: 10.1123/jsep.17.3.294
16. Il'in Ye. P. *Psikhologiya sporta* [Sports Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 352 p. (in Russian).
17. Dyatlova A. A., Roteryanu Yu. M., Chernyavskaya V. S. *Kharakteristiki motivatsii sportivnoy deyatelnosti* [Characteristics of the motivation of sports activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture and Education], 2013, no. 6 (43), pp. 172–174 (in Russian).
18. Belousova A. K., Tushnova Y. A. Osobennosti osoznannykh motivov sportivno odarennykh podrostkov, zanimayushchikhsya razlichnymi vidami sporta [Features of Conscious Motives of Sports Gifted Adolescents Involved in Various Kinds of Sport]. In: *Psikhologiya cheloveka kak sub'yekta poznaniya, obshcheniya i deyatelnosti* [Psychology of Human as Subject of Cognition, Communication and Activity]. Eds. V. V. Znakov, A. L. Zhuravlev. Moscow, IP RAN Publ., 2018, pp. 1402–1408 (in Russian).
19. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of Formation of Personality]. In: *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: khrestomatiya* [Age and Pedagogical Psychology: textbook]. Eds. I. V. Dubrovina, A. M. Prikhodzhan, V. V. Zatsepin. Moscow, Akademiya Publ., 1999, pp. 213–227 (in Russian).
20. Arnett J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, pp. 469–480. DOI: 10.1037//0003-066X.55.5.469
21. Tushnova Yu. A., Mochalova Yu. A. Features of Relationship between Emotional Intelligence and Personality Traits in Adolescents with Different Types of Pictures of World. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of Education], 2017, no. 9, pp. 84–94 (in Russian).

Cite this article as:

Belousova A. A., Krishchenko E. P., Tushnova Yu. A. Motivational Sphere Peculiarities in Students Applying to Study at Sports Educational Institutions. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 247–255 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-247-255>



УДК 159.9.072:316.64

Военная идентичность офицера: опросник и его валидизация

А. И. Сорокин

Сорокин Алексей Иванович, адъюнкт, Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, aleksey-sorokin-1981@mail.ru

Целью представленного в статье исследования является разработка и валидизация оригинальной методики по определению уровня военной идентичности. Актуальность темы исследования обусловлена отсутствием методик для определения уровня военной идентичности военнослужащих. Предложен новый инструмент для определения уровня военной идентичности. Гипотезой исследования явилось предположение, что разработанный инструмент для оценки уровня военной идентичности офицеров является валидным и надежным. Исследование выполнено на базе Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации. Выборочная совокупность составила 265 курсантов мужского пола, обучающихся на 1–5 курсах, в возрасте от 17 до 24 лет, представляющих разные социально-демографические группы. При создании опросника использованы рекомендации В. П. Устинова по разработке психодиагностических методик и их применению в эмпирических исследованиях. В процессе конструирования методики осуществлена проверка надежности (по внутренней согласованности частей опросника), очевидной и содержательной валидности, в результате чего выявлено, что данная методика является надежным и валидным диагностическим инструментом, позволяющим определить уровень военной идентичности военнослужащих. Полученные результаты могут быть использованы как в практической работе групп профессионально-психологического отбора для выявления профессиональной пригодности абитуриентов (кандидатов), поступающих в военные вузы, так и для диагностики профессиональной ответственности офицеров и учета ее особенностей при их назначении на должности.

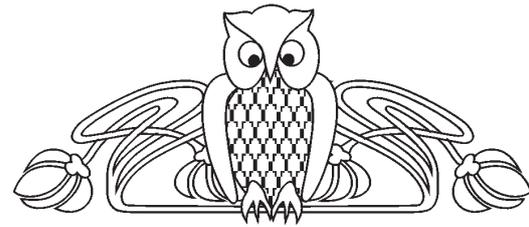
Ключевые слова: идентичность, военная идентичность, методика, надежность, валидность, курсанты.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-256-261>

Введение

В последнее время в условиях нарастания военно-политической и экономической напряженности в мире, вызванной комплексом негативных факторов, а также ужесточения конкуренции между развитыми странами за лидерство повышается значимость профессий, обеспечивающих безопасность в обществе и государстве в целом.

Тем самым предопределяется то, что в первую очередь «к личности военнослужащего, как защитнику страны, предъявляются более высокие требования как к профессионалу с глубокими знаниями, сформированными ценностями, положительным эмоциональным отношением к профессии и профессиональному сообществу, развитой внутренней мотивацией к саморазвитию» [1].



Таким образом, одной из наиболее важных социально-психологических характеристик личности военнослужащего является военная идентичность, исследование которой в последнее время приобретает все более выраженную актуальность и реализуется в научных работах по психологии.

Теоретическое обоснование проблемы

Военная идентичность активно изучается западными психологами и социологами, к числу которых относятся Т. W. Britt [2], R. Johansen [3, 4], J. Mylle [5], M. Martinussen, N. Kvilvang и др. Так, R. B. Johansen, M. Martinussen, N. Kvilvang [6] отмечают, что военная идентичность тесно связана с преобладающими ценностями и задачами вооруженных сил, представляющих цель, на достижение которой мотивированы солдаты и офицеры.

В отечественной науке проблематикой военной идентичности занимаются А. Ф. Караваев [7], А. С. Некрасов [8], В. А. Шаповал [9]. В своих исследованиях А. В. Созонник [10] выделил типы профессиональной идентичности на разных этапах социализации курсантов военного вуза. М. В. Сысолятин [11], изучая взаимосвязь военной идентичности и представления о карьере, делает вывод, что соотношение характеристик идентичности и представления о военной карьере отражает внутреннюю смысловую нагрузку идентификации военнослужащим себя с военной сферой.

Необходимость разработки инструмента для определения уровня военной идентичности военнослужащих обусловлена его отсутствием. При этом мы рассматриваем военную идентичность как компонент социальной идентичности, предполагающий отнесение себя не только к малому и большому «коллективу» (группе) военных, но и к военной культуре. Кроме того, военная идентичность может рассматриваться и как компонент личностной (персональной) идентичности, т.е. включает представление о том, какими чертами личности должен обладать военный. Неслучайно в военно-исторической литературе большое внимание уделяется личности военного – от рядового до генерала: «Солдату надлежит быть здорову, храбру, тверду, решиму, правдиву, благочестиву», «Военные добродетели: для солдата – отважность, для офицера – храбрость, для генерала – мужество...» (А. В. Суворов) [12]. «Солдаты и офицер – члены одного и того же великого тела – армии...» (Л. Л. Толстой) [13].



Таким образом, инструмент для оценки уровня военной идентичности является необходимым не только для научных, но и для прикладных целей, в частности для оценки приверженности к военной службе, оценки эффектов военной социализации и в целях профессионального отбора.

Цель исследования – разработка и валидизация оригинальной методики для определения уровня военной идентичности. Гипотезой исследования явилось предположение, что разработанный инструмент для оценки уровня военной идентичности офицеров является валидным и надежным.

Задачи исследования:

- сформулировать перечень утверждений для определения уровня военной идентичности;
- осуществить проверку очевидной и содержательной валидности опросника.

Выборка и методы исследования

При подготовке опросника использовались рекомендации В. П. Устинова [14] по разработке психодиагностических методик и их применению в эмпирических исследованиях – в частности, об этапах и инструментах валидизации.

Разработанный опросник состоит из одиннадцати утверждений, на каждое из которых предложено пять вариантов ответов (прил.)

Выборка. Исследование выполнено на базе Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации. Выборочная совокупность составила 265 курсантов мужского пола, обучающихся на 1–5 курсах, в возрасте от 17 до 24 лет, $M = 20,05$ года. Испытуемые представляют разные социально-демографические группы: по семейному положению (4,9% женатых); уровню доходов (18,1% – до 10 000 руб., 61,9% – от 10 000 до 15 000 руб., 18,5% – свыше 15 000 руб.); составу семьи (74% воспитывались в полных семьях, 24,5% воспитывались в неполных семьях, 1,5% воспитывались в опекунских семьях); месту проживания до поступления в военный

институт (16,6% – деревня, 23,3% – поселок городского типа, 60% – город).

Процедура. На первом этапе исследования производилась оценка *очевидной валидности* утверждений опросника. Для этого непрофессиональным экспертам (10 человек) предлагалось оценить утверждения с позиций их понятности, ясности, стилистической грамотности, адекватного подбора лексических форм. Экспертами явились кадровые офицеры со сроком службы от 14 до 23 лет, $M = 17,3$ года.

На втором этапе осуществлялся отбор утверждений для окончательного варианта опросника.

Третий этап исследования был посвящен оценке надежности методики, включая оценку α Кронбаха и корреляционный анализ пунктов и итогового значения.

Для обработки первичных данных применялась статистическая программа Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0).

Результаты и их обсуждение

На этапе разработки опросника эксперты-офицеры со значительным стажем службы и специалисты-психологи оценили каждую шкалу на предмет соответствия изучаемому явлению. Оценка непрофессиональными экспертами *очевидной валидности* утверждений первоначальной версии опросника привела к тому, что ряд утверждений был переформулирован по причине их неясных или неточных формулировок, двусмысленности или неопределенности.

Проверка надежности опросника по его *внутренней согласованности* с помощью расчета коэффициентов α Кронбаха для разработанных шкал идентичности дала средний результат $\alpha = 0,92$. Таким образом, все шкалы методики показали высокую внутреннюю согласованность (табл. 1).

Внутренняя согласованность пунктов, определяемая путем вычисления коэффициентов корреляции между пунктами опросника и его интегративным показателем, представлена в табл. 2.

Таблица 1 / Table 1

Средние показатели пунктов военной идентичности курсантов и их внутренней согласованности
Mean indicators of military identity points for military students in their internal consistency

Пункты	M	SD	α Кронбаха
Я скорее предпочту быть военнослужащим, чем представителем какой-либо другой профессии	4,07	1,074	0,91
Я считаю, что военная служба – это почетный долг каждого гражданина РФ	4,34	0,848	0,91
Я сильно ощущаю свою принадлежность к военной сфере	4,02	0,979	0,91
Я горжусь тем, что являюсь военнослужащим	4,36	0,894	0,91
Для меня очень важно чувствовать свою принадлежность к офицерскому корпусу	4,23	0,98	0,91
Военная служба – это мое призвание	3,95	1,065	0,91
Военная служба дает возможность профессионального продвижения и карьеры	4,27	0,866	0,91
Я способен пожертвовать своим здоровьем и даже жизнью ради своего народа и государства	4,11	0,963	0,91
Военная служба позволяет хорошо зарабатывать	3,94	0,983	0,92
Важной частью моей личности является членство в воинском коллективе	3,94	0,958	0,91
Я чувствую сильную связь со своими сослуживцами	3,95	0,96	0,91
Военная идентичность (шкала)	4,14	0,781	0,73



Таблица 2 / Table 2

Результаты корреляционного анализа пунктов идентичности
Results of correlation analysis for identity points

№	Пункты	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Я скорее предпочту быть военнослужащим, чем представителем какой-либо другой профессии	1	0,494**	0,629**	0,577**	0,582**	0,609**	0,550**	0,520**	0,345**	0,589**	0,448**	0,729**
2	Я считаю, что военная служба – это почетный долг каждого гражданина РФ	0,494**	1	0,476**	0,540**	0,514**	0,394**	0,607**	0,581**	0,411**	0,542**	0,492**	0,661**
3	Я сильно ощущаю свою принадлежность к военной сфере	0,629**	0,476**	1	0,702**	0,560**	0,797**	0,548**	0,456**	0,324**	0,563**	0,513**	0,784**
4	Я горжусь тем, что являюсь военнослужащим	0,577**	0,540**	0,702**	1	0,655**	0,573**	0,627**	0,496**	0,352**	0,581**	0,459**	0,753**
5	Для меня очень важно чувствовать свою принадлежность к офицерскому корпусу	0,582**	0,514**	0,560**	0,655**	1	0,491**	0,573**	0,495**	0,361**	0,511**	0,392**	0,706**
6	Военная служба – это мое призвание	0,609**	0,394**	0,797**	0,573**	0,491**	1	0,471**	0,378**	0,348**	0,495**	0,423**	0,692**
7	Военная служба дает возможность профессионального продвижения и карьеры	0,550**	0,607**	0,548**	0,627**	0,573**	0,471**	1	0,515**	0,504**	0,608**	0,473**	0,730**
8	Я способен пожертвовать своим здоровьем и даже жизнью ради своего народа и государства	0,520**	0,581**	0,456**	0,496**	0,495**	0,378**	0,515**	1	0,395**	0,553**	0,530**	0,690**
9	Военная служба позволяет хорошо зарабатывать	0,345**	0,411**	0,324**	0,352**	0,361**	0,348**	0,504**	0,395**	1	0,443**	0,490**	0,573**
10	Важной частью моей личности является членство в воинском коллективе	0,589**	0,542**	0,563**	0,581**	0,511**	0,495**	0,608**	0,553**	0,443**	1	0,639**	0,744**
11	Я чувствую сильную связь со своими сослуживцами	0,448**	0,492**	0,513**	0,459**	0,392**	0,423**	0,473**	0,530**	0,490**	0,639**	1	0,686**
12	Военная идентичность	0,729**	0,661**	0,784**	0,753**	0,706**	0,692**	0,730**	0,690**	0,573**	0,744**	0,686**	1

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.



Анализ взаимосвязи пунктов опросника (см. табл. 2) показывает: все корреляции являются положительными и высокозначимыми, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности методики.

Оценка нормальности распределения по методу Колмогорова – Смирнова, проведенная по выборке пятого курса, позволила установить

приемлемый уровень нормальности $Z_{кр} = 1,248$, Асимпт. знч = 0,09 ($> 0,05$).

Конвергентная валидность нами проверялась путем вычисления коэффициента корреляции между военной идентичностью, разработанной шкалой самооценки переживания статуса военного, гражданской и профессиональной идентичностью и представлена в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Корреляционные взаимосвязи шкал идентичности
Correlation interconnections between identity scales

№	Шкалы	1	2	3	4
1	Военная идентичность	1	-,443**	,255**	,172**
2	В какой степени Вы чувствуете себя военнослужащим	-,443**	1	-,224**	-,151*
3	Гражданская идентичность	,255**	-,224**	1	,138*
4	Профессиональная идентичность (по Л. Б. Шнейдер)	,172**	-,151*	,138*	1

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Данный шаг нами предпринят ввиду того, что статус военного офицера является двойным: с одной стороны, как ранее отмечалось, это профессиональная деятельность, а с другой – это принадлежность к особой гражданской позиции защитника Отечества.

Связанность разработанного нами опросника с показателями профессиональной идентичности, выявленной по методике Л. Б. Шнейдер [15], гражданской идентичности, военно-профессиональной идентичности говорит о том, что разработанный инструмент является надежным и позволяет качественно определять уровень военно-профессиональной идентичности военнослужащих.

Военная идентичность включает не только характеристики признания себя представителем военного сообщества, но и ряд характеристик, имеющих большое значение для личности военнослужащего, включая материальное обеспечение, социальный статус, гражданские и патриотические чувства.

Выводы

1. Разработанный опросник, направленный на оценку уровня военной идентичности, является валидным и надежным диагностическим инструментом, позволяющим в краткие временные промежутки и качественно определить уровень военной идентичности военнослужащих.

2. Подтверждены внутренняя согласованность опросника и связанность показателя военной идентичности с показателем профессиональной идентичности (по Л. Б. Шнейдер), гражданской идентичностью и прямой шкалой «В какой степени Вы чувствуете себя военнослужащим».

Библиографический список

1. Сорокин А. И. Динамика выраженности категорий идентичности курсантов военного вуза в процессе социализации // Мир образования – образование в мире. 2018. № 2 С. 185–191.
2. Britt T. W. Aspects of identity predict engagement in work under adverse conditions // Self and Identity. 2003. № 2. P. 35–41.
3. Johansen R. B., Laberg J. C., Martinussen M. The impact of military identity on junior officer students // Journal of Political and Military Sociology : An annual review. 2013. № 42. P. 75–99.
4. Johansen R. B., Laberg J. C., Martinussen M. Military identity as predictor of perceived military competence and skills // Armed Forces & Society. 2014. № 40. P. 521–543.
5. Mylle J. From a psychological to a behavioural sciences approach and beyond in military research : Current status and trends / ed. G. Caforio // Social Sciences and the Military : An interdisciplinary overview. Oxon : Routledge, 2007. P. 123–143.
6. Johansen R., Martinussen M., Kvilvang N. Measuring military identity: scale development and psychometric evaluations // Social behavior and personality. 2013. № 41 (5). P. 861–880.
7. Караваев А. Ф. Исследование и формирование индивидуально-психологических особенностей обучающихся курсантов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 1 (25). С. 53–54.
8. Некрасов А. С. Развитие профессиональной идентичности личности курсанта военного училища : дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2005. 158 с.
9. Шаповал В. А. Профессиональная идентичность сотрудников органов внутренних дел : система оценки, прогнозирования и мониторинга в контексте психодинамического подхода. СПб. : Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2014. 256 с.



10. Созионик А. В. Формирование профессиональной идентичности личности курсанта на разных этапах профессиональной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 1 (64). С. 12–17.
11. Сысолятин М. В. Соотношение военной идентичности и представлений о военной карьере у курсантов военного вуза // Мир образования – образование в мире. 2018. № 4. С. 135–141.
12. Суворов А. В. Наука побеждать. М. : Эксмо, 2011. 480 с.
13. Толстой Л. Л. Жизненные задачи русского офицера [Электронный ресурс]. URL: [http:// militera.lib.ru/science/vs17/24.html](http://militera.lib.ru/science/vs17/24.html) (дата обращения: 08.11.2018).
14. Устинов В. П. Разработка психодиагностических методик и их применение в эмпирических исследованиях : учеб. пособие. Иркутск : Иркут. ун-т, 2004. 100 с.
15. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики. М. : МПСИ, 2007. 128 с.

Приложение

Текст опросника уровня военной идентичности курсантов военного вуза
Инструкция. Оцените, пожалуйста, степень Вашего согласия с каждым утверждением

Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Не то чтобы согласен, но и не то чтобы нет	Согласен	Абсолютно согласен	Затр. отв./отказ
1. Я скорее предпочту быть военнослужащим, чем представителем какой-либо другой профессии						
2. Я считаю что военная служба – это почетный долг каждого гражданина РФ						
3. Я сильно ощущаю свою принадлежность к военной сфере						
4. Я горжусь тем, что являюсь военнослужащим						
5. Для меня очень важно чувствовать свою принадлежность к офицерскому корпусу						
6. Военная служба – это мое призвание						
7. Военная служба дает возможность профессионального продвижения и карьеры						
8. Я способен пожертвовать своим здоровьем и даже жизнью ради своего народа и государства						
9. Военная служба позволяет хорошо зарабатывать						
10. Важной частью моей личности является членство в воинском коллективе						
11. Я чувствую сильную связь со своими сослуживцами						

Примечание. Для подсчета баллов в ответах приписываются следующие значения: 1 балл («Абсолютно не согласен»); 2 балла («Не согласен»); 3 балла («Не то чтобы согласен, но и не то чтобы нет»); 4 балла («Согласен»); 5 баллов («Абсолютно согласен»).

Образец для цитирования:

Сорокин А. И. Военная идентичность офицера: опросник и его валидизация // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 256–261. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-256-261>

Military Identity of an Officer: Questionnaire and Its Validation

Alexey I. Sorokin

Alexey I. Sorokin, <https://orcid.org/0000-0002-7247-1990>, Saratov Military Institute of the Red Banner of the National Guard of the Russian Federation, 158 Moskovskaya St., Saratov 410012, Russia, aleksey-sorokin-1981@mail.ru

The purpose of the study presented in the article is to develop and validate the original technique for determining military identity level. The relevance of research topic is conditioned by the lack of methods for determining military identity level of military personnel. We proposed a new tool to determine the level of military identity. The hypothesis of the study was an assumption that the tool that was developed for assessing military identity level of officers is valid and reliable. The study was carried out at Saratov military order of Zhukov of the Red Banner Institute of the National



Guard of the Russian Federation. The sample consisted of 265 military students, males, students of the 1-5 year, aged 17-24, representatives of various social and demographic groups. When developing the questionnaire we used recommendations by V.P. Ustinov regarding the development of psycho-diagnostic methods and their use in empirical studies. In the process of designing the questionnaire, we carried out reliability check (in terms of internal consistency of the questionnaire parts) for obvious and substantive validity, the results of which revealed that this technique is a reliable and valid diagnostic tool helping to determine military identity level of military personnel. The obtained results can be practically used by professional and psychological selection teams to identify professional suitability of applicants (candidates) entering military universities, as well as to diagnose professional responsibility of officers and take into account its features when they are appointed to military positions

Keywords: identity, military identity, technique, reliability, validity, military students.

References

1. Sorokin A. I. The dynamics of the severity of categories of identity of cadets of the military university in the process of socialization. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire* [World of education – education in the world], 2018, no. 2 (70), pp. 185–191 (in Russian).
2. Britt T. W. Aspekty identichnosti predskazyvayut uchastie v neblagopriyatnykh usloviyakh [Aspects of identity predict engagement under adverse conditions]. *Samostoyatel'nost' i lichnost'* [Self and Identity], 2003, no. 2, pp. 35–41.
3. Johansen R. B., Laberg J. C., Martinussen M. The impact of military identity on junior officer students. *Journal of Political and Military Sociology: An annual review*, 2013, no. 42, pp. 75–99.
4. Johansen R. B., Laberg J. C., Martinussen M. Military identity as predictor of perceived military competence and skills. *Armed Forces & Society*, 2014, no. 40, pp. 521–543.
5. Mylle J. From a psychological to a behavioural sciences approach and beyond in military research: Current status and trends. Ed. G. Caforio. In: *Social Sciences and the Military: An interdisciplinary overview*. Oxon, Routledge, 2007, pp. 123–143.
6. Johansen R., Martinussen M., Kvilvang N. Measuring military identity: scale development and psychometric evaluations. *Social behavior and personality*, 2013, no. 41 (5), pp. 861–880.
7. Karavayev A. F. Research and the Formation of Individual Psychological Characteristics of Students Cadets. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in Law Enforcement], 2006, no. 1 (25), pp. 53–54 (in Russian).
8. Nekrasov A. S. Razvitiye professional'noy identichnosti otdel'nogo kursanta voyennoy shkoly [The development of professional identity of the individual cadet of the military school]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Krasnodar, 2005. 158 p. (in Russian).
9. Shapoval V. A. *Professional'naya identifikatsiya sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov: sistema otsenki, prognozirovaniya i monitoringa v kontekste psikhodinamicheskogo podkhoda* [Professional Identity of Law Enforcement Officers: An Assessment, Forecasting and Monitoring System in the Context of a Psychodynamic Approach]. St. Petersburg, 2014. 256 p. (in Russian).
10. Sozonnik A. V. Formirovaniye professional'noy identichnosti otdel'nogo kursanta na raznykh etapakh professional'noy sotsializatsii [Formation of Professional Identity of the Individual Cadet at Different Stages of Professional Socialization]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in Law Enforcement], 2016, no. 1 (64), pp. 12–17 (in Russian).
11. Sysolyatin M. V. The Ratio of Military Identity and Ideas about the Military Career of the Cadets of the Military University. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire* [World of Education – Education in the World], 2018, no. 4, pp. 135–141 (in Russian).
12. Suvorov A. V. *Nauka pobezhdat'* [Science to Win]. Moscow, Exmo Publ., 2011. 480 p. (in Russian).
13. Tolstoy L. L. *Zhiznennyye zadachi russkogo ofitsera* [The Life Tasks of a Russian Officer]. Available at: <http://militera.lib.ru/science/vs17/24.html> (accessed 8 November 2018) (in Russian).
14. Ustinov V. P. *Razrabotka psikhodiagnosticheskikh metodov i ikh primeneniye v empiricheskikh issledovaniyakh* [Development of psychodiagnostic methods and their application in empirical studies]. Irkutsk, Irkutsk State University Publ., 2004. 100 p. (in Russian).
15. Shneyder L. B. *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki* [Personal, Gender and Professional Identity: Theory and Methods of Diagnostics]. Moscow, MPSI Publ., 2007. 128 p. (in Russian).

Cite this article as:

Sorokin A. I. Military Identity of an Officer: Questionnaire and Its Validation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology: Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 256–261 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-256-261>



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 378.147

Структурно-содержательные характеристики художественного восприятия текста у будущих педагогов

Т. Г. Фирсова, В. А. Хамидулина

Фирсова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, tan-firsova@yandex.ru

Хамидулина Виктория Александровна, магистрант, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, vkhamidulina@mail.ru

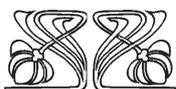
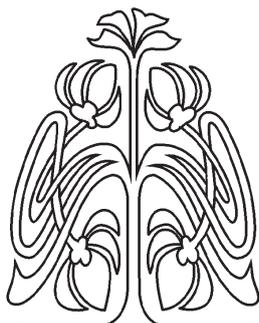
Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития художественной (эстетической) компетентности будущего педагога, от сформированности которой во многом зависит эффективность литературного развития школьника. Цель исследования, представленного в статье, заключается в определении способности будущих педагогов к образному обобщению и образной конкретизации, умения осознавать в художественном произведении разные уровни смысла. Предположительно уровневые характеристики художественного восприятия текста и содержательное наполнение образа мира читателя взаимообусловлены. Исследование выполнено на выборке студентов-первокурсников ($N = 95$), обучающихся по направлению «Педагогическое образование. Начальное образование» Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Диагностика уровней художественного восприятия респондентов осуществлена с применением методики «Классификация уровней читательского восприятия» (В. А. Доманский). На основе анализа рассказа Н. Е. Носова «Кукла» выявлены группы читателей с сюжетно-событийным типом художественного восприятия (21%), образно-аналитическим (75%), идейно-эстетическим (4%). Матрица В. А. Доманского позволила оценить читательские интересы, мотивы чтения, характер читательских установок, влияющих на полноценность рецепции, уровень присвоения личностью культурного кода, художественной информации. Художественная (эстетическая) компетентность рассмотрена как компонент профессиональной компетентности педагога. Намечены пути формирования художественной (эстетической) компетентности в высшем педагогическом образовании. Автор приходит к выводу, что чем выше уровень художественного восприятия педагога, тем больше возможностей для моделирования процесса постижения смысла текста и его художественно-эстетической модальности в условиях школьного анализа и, как следствие, формирования образа мира школьников на ядерном уровне.

Ключевые слова: художественное восприятие, образ мира, уровни восприятия, художественная (эстетическая) компетентность.

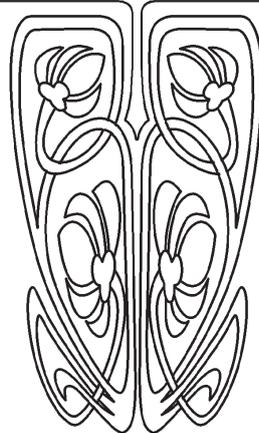
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-262-269>

Введение

Понятие «образ мира» с его структурно-содержательным наполнением впервые было использовано А. Н. Леонтьевым, который отмечал, что «проблема восприятия должна быть поставлена и разрабатываться как проблема психологии образа мира» [1]. Вопросы художественного восприятия как одного из основных средств



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





построения образа мира конкретного индивида и / или этноса, «вычерпывания» этого мира (А. Н. Леонтьев) становятся предметом различных областей научного знания. «Создавая и воспринимаемая произведения искусства, человек передает, получает и хранит особую художественную информацию, которая неотделима от структурных особенностей художественных текстов в такой же мере, в какой мысль неотделима от материальной структуры мозга», – писал Ю. М. Лотман [2, с. 19]. Данный акт коммуникации считается эффективным в том случае, если художественная информация передается максимально полно [3–5]. Это, в свою очередь, возможно, когда активизируются «духовный ландшафт, коммуникативное пространство» (Б. М. Гаспаров) и «духовная биография» личности читателя (В. Ф. Асмус). Художественный текст направлен не только на конкретного адресата, но и на культурный контекст, в поле которого разворачиваются интерпретация и рецепция произведения, постижение смысла автора, Другого, «усмотрение и построение» этого смысла (Г. И. Богин). Художественное восприятие переводит литературное произведение в факт сознания читателя-реципиента, позволяет открыть мир по-новому, интериоризировать его, перевести во внутренний план. Справедливо утверждение Н. Н. Левакина: «Опыт отношения великих художников к жизни, их мирозерцание, их концепция мира, свернутые в произведении, транслируются художественным восприятием в сознание зрителя и в той или иной степени становятся содержанием этого сознания, ориентирами его отношения к действительности» [6]. В этом аспекте школьный курс изучения литературы должен быть направлен на формирование культуры художественного восприятия. Встреча учеников с текстом должна быть обусловлена не иллюстративно-прикладными и / или житейскими целями, а потребностью в художественно-эстетических впечатлениях, в полноценном диалоге с автором, в сотворческом сопереживании. Чтение произведений искусства должно способствовать актуализации и передаче «социальной памяти»; представленной в них; сами тексты должны стать для школьников не застывшими культурными памятниками, а личностно присвоенным достоянием, фактором «эстетической самоактуализации» (В. И. Тьюпа). Эти идеи стали центральными для моделирования В. Е. Храбровой факультативной образовательной программы для учеников средней и старшей школ «Образная картина мира школьников средствами художественной литературы» [7–9]. В силу социально-возрастных особенностей младших школьников, специфики их литературного развития и построения образа мира [10, 11] роль учителя начальных классов в организации процесса интерпретации текста значительно возрастает [12].

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Соотнесем уровни художественного восприятия и модель образа мира с учетом его трехслойной структуры: перцептивный слой, семантический слой, ядерный слой [13].

Перцептивный мир модален и выражается такими формами, как представления, предсмыслы. Это поверхностный слой образа мира. Семантический слой, являясь посредником между поверхностными и ядерными структурами, целостен и, по мысли Е. Ю. Артемьевой, представляет собой смыслы [13]. Глубинный слой (ядерный) амодален, его составляющими являются уже личностные смыслы, продукты переосмысления семантического слоя. Это слой амодальных структур, образующихся при «обработке» семантического слоя, включающий личностные смыслы, мотивы, ценности личности [13].

В таком аспекте способность к полноценному восприятию «культурного кода» произведения, его художественно-эстетического потенциала может служить и инструментом моделирования образа мира, и критерием отнесения респондентов к группам с разным уровнем художественного восприятия / сформированности образа мира. При этом акцент необходимо сместить на то, что влияет на читательские установки, – личностные смыслы, мотивы чтения и т.д. По мнению Л. И. Беляевой, структура мотивов чтения определяет степень адекватности восприятия [14]. Взаимосвязь всех рассмотренных выше понятий условно можно представить в виде схемы (рис. 1).

Целью представленного в статье исследования стало определение способности будущих педагогов к образному обобщению и образной конкретизации, умения осознавать в художественном произведении различные уровни смысла. Предположительно уровневые характеристики художественного восприятия текста и содержательное наполнение образа мира читателя взаимообусловлены. Педагогический потенциал исследования заключен в мысли, что чем выше уровень художественного восприятия педагога, тем больше возможностей для моделирования процесса постижения смысла текста и его художественно-эстетической модальности в условиях школьного анализа и, как следствие, формирования образа мира школьников на ядерном уровне.

Выборка, методики и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие студенты 1-го курса ($N = 95$) (Педагогическое образование. Начальное образование) факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

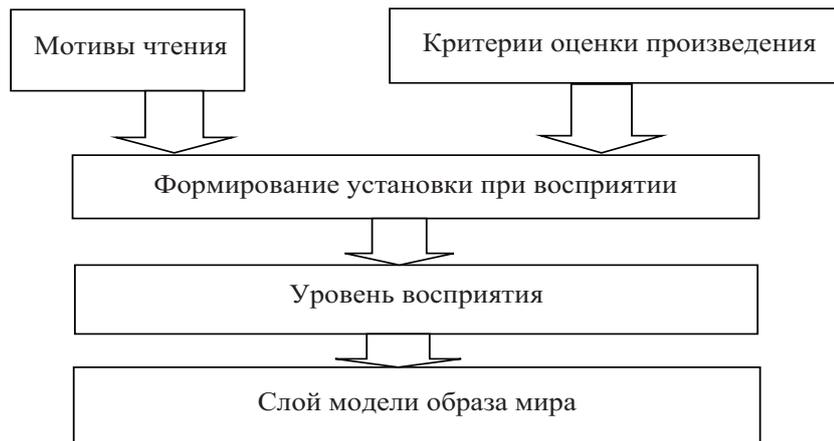


Рис. 1. Модель взаимосвязи читательских установок и детерминации образа мира
Fig. 1. Interrelation model for readers' attitudes and image of the world determination

Методики. Применена методика «Классификация уровней читательского восприятия» В. А. Доманского [15]. Выбор методики обусловлен тем, что она позволяет не только оценить «активность читательских чувств реципиентов, работу воссоздающего и творческого воображения, конкретность представлений и степень проникновения в художественное обобщение» [15] – определить уровень восприятия различных типов читателей, – но и увидеть их читательские интересы, мотивы чтения, определить зависимость от читательских установок (таблица).

Методы. В качестве инструмента выявления читательского восприятия было выбрано сочинение, позволяющее определить деятельность основных сфер: эмоциональное постижение текста, воображение, осмысление содержания, осознание художественной формы. Студентам было предложено прочитать рассказ Е. Н. Носова «Кукла» и описать свои художественные переживания. Восприятие текста было целостным и непосредственным: подготовительная работа не проводилась, текст был неизвестен для 90% респондентов.

Результаты исследования и их обсуждение

Самый примитивный уровень понимания текста литературного произведения характерен для читателей с сюжетно-событийным уровнем восприятия – таких студентов оказалось 20 человек (21%). Для их работ характерна репродуктивная интеллектуальная работа: пересказ текста близко к оригиналу, цитирование без анализа и осмысления «формы» и «содержания» литературного произведения. Читателей данного типа интересует лишь событийность. Образы воспринимаются в отрыве от идейно-эстетической природы текста. Например:

Наталья К.: «Автор проводит параллель “Акмыч” и “Кукла”, показывая тем самым, что люди стали настолько равнодушными, как и куклы, которые ничего не чувствуют».

Светлана Б.: «Образ куклы схож с образом Акмыча. Первая встреча с Акмычем располагается у неприметной, похожей на яму, реки. Также и кукла находится в грязном кювете. Акмыч был тяжело ранен на войне, а над куклой издевались в мирное время. Он был один, как и эта игрушка. Был порой немым, как и эта кукла. Возможно, он видел себя в них и понимал, что даже с вещами так обращаться нельзя, а тем более с людьми».

Сюжет произведения воспринимается как описание реальных событий из жизни автора, читатели пытаются максимально извлечь из текста примеры для поучения. Например:

Галина Г.: «Акмыч – человек, который воевал, испытывает душевную боль, когда смотрит на измученную куклу – неодушевленный предмет. Но большинству людей это безразлично. А ведь именно по таким мелочам можно много сказать о человеке».

Ксения Ч.: «Наверное, лишь только он был в селе человеком равнодушным, лишь только у него душа болела за все. Остальные люди были слепы, душа их была глуха».

Лена Г.: «Люди после войны становятся более нетерпимыми к некрасивым поступкам других – об этом говорит автор. Например, один человек, воевавший в русско-чеченской войне, был готов на дороге в случае нехорошего поведения других водителей стрелять им в колеса. Акмыч стал сентиментальным. Пожалел куклу».

Мария М.: «Этот рассказ дал мне задуматься над тем, что у людей разный уровень духовной чистоты. Один человек может быть совершенно равнодушным, в то время как другой, помогая кому-нибудь, будь это хоть бабушка с тяжелыми сумками на лестнице, ощущает духовный прилив, и это поднимает ему настроение и дает энергию для жизни».

Художественное восприятие таких читателей отличается нецелостностью, фрагментарностью и бессистемностью:

Дарья О.: «Рассказ вывел нас на размышления о равнодушии и бесчеловечности. Акмыч хоронит



Матрица оценки уровня восприятия текста в зависимости от читательских установок
Matrix of the text perception level assessment depending on readers' attitudes

Уровень восприятия	Характеристика восприятия	Критерии оценки произведения	Читательские интересы	Мотивы чтения
СЮЖЕТНО-СОБЫТИЙНЫЙ	Воспринимают сюжет как развертывающуюся <i>цель событий без соотношения ее с другими</i> элементами произведения, установления <i>причинно-следственных связей и обобщений</i> . Сюжет <i>отождествляется с конкретным жизненным событием</i> . Пытаются извлекать из него <i>поучительные примеры</i> . Форма произведения остается <i>вне внимания</i>	Жизненность; достоверность; увлекательность; напряженность сюжета; понятность языка	Детективы; фантастика; приключенческие романы	Познавательные; развлекательные; эмоциональные
ОБРАЗНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ	1) Логико-понятийный тип	Познавательная ценность; новизна художественного материала; композиционная четкость структуры повествования	Политика; история; биографии выдающихся людей; мемуары; путешествия	Познавательные; нравственно-мировоззренческие
	2) Эмоционально-образный	Сила эмоционального воздействия; увлекательность; жизненность; правдивость; соответствие личному опыту	Романы; драмы	Эмоциональные
ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ	<i>Целостное</i> , эстетически адекватное понимание текста, высокая эмоциональность, <i>интеллектуальное осмысление</i> прочитанного с учетом <i>всех элементов формы</i> произведения	Психологическая достоверность; особенности мировоззрения писателя; созвучность художественных идей духовным проблемам общества	Высокохудожественные произведения	Общение с искусством для самопознания, познания людей и жизни, духовного обогащения и развития личности

куклу со словами: «Всего не закопать...». Таким образом, он показывает, что даже кукла заслуживает великодушия».

Инна Б.: «А Акимыч, думаю, выступает тем связующим между прошлым и будущим; один из немногих, кто не потерял человечность и любовь к природе. Поэтому он и выбрал профессию садовника. Поэтому заметил куклу и сравнил с человеком. Военное прошлое научило его ценить жизнь, жизнь растения, «жизнь» куклы».

Анастасия С.: «Как люди относятся к окружающему их миру? Что за чувство преследует практически каждого из нас? Об этом и рассуждает автор данного произведения. <...> Текст заставляет нас задуматься о том, что безразличие приведет нас к опустошению и антигуманному отношению друг к другу, к природе».

Читатели подобного типа не замечают выражения авторской позиции, не учитывают специфики его художественного мира, не умеют устанавливать причинно-следственные связи. Зачастую их восприятие искажено. В частности, студенты истолковывали содержание рассказа как попытку автора решить вопросы, связанные с экологической катастрофой. Приведем примеры подобных рассуждений:

Анна Б.: «В тексте поднимается еще вопрос о равнодушии людей к природе. Люди начали загрязнять ее, совсем не думая, какой вред они наносят ей».

Анна Х.: «В начале рассказа автор описывает природу. Он рассказывает о том, что природа тоже пострадала от рук человека. Е. И. Носов говорит нам о том, что все беды созданы руками человека».



Ксения З.: «Описывая реку, писатель говорит, что: “Часами здесь кружат, никак не могут вырваться на вольную воду щепы, водоросли, торчащие горлышком вверх бутылки, обломки вездесущего пенопласта, и денно и нощно урчат, булькают и всхлипывают страшноватые воронки, которых избегают даже гуси...” Разве не человек виноват, что в реке столько мусора? Таким образом, человек губит свою природу и оставляет на Земле все меньше и меньше мест, вызывающих радость и восхищение».

Среди работ, отнесенных к сюжетно-событийному уровню восприятия художественного произведения, преобладали следующие формулировки «поднятых» в тексте проблем: «автор размышляет о равнодушии», «нравственности», «жестокости детей», о том, что «в настоящее время люди не имеют духовных ценностей, люди не гуманны по отношению к обычным вещам», «о безразличии к окружающему миру», «об отношении людей к вещам», «жестокости друг к другу», «о пагубном воздействии человека на окружающий его мир», «об утраченных человеческих качествах», «о проблеме человечности», «о проблеме воспитания будущего поколения». Очевидно преобладание природоведческой и общепсихологической трактовки идеи текста. Авторский смысл не воспринят читателями.

Следующий уровень восприятия текста – это образно-аналитический, который, в свою очередь, делится на логико-понятийный и эмоционально-образный типы, когда в первом случае преобладают познавательные мотивы чтения, размышление на общепсихологические темы (образное обобщение преобладает над образной конкретизацией), а во втором – эмоциональная привязанность и сопереживание герою произведения (образная конкретизация преобладает над образным обобщением).

Читатели с логико-понятийным уровнем восприятия текста составили 41% (39 человек). В работах отмечено равнодушие к эмоционально-образным компонентам произведения:

Валентина Д.: «Я считаю, что автор описывает куклу как человека, поэтому в окружающем мире так и происходит. Каждый раз мы сталкиваемся с равнодушием: на работе, в университете, на улице, в магазине и т. д. Все люди должны бороться со злом, ведь фраза “всего не закопать” неслучайно дана».

Алена С.: «Я думаю, что описание природы дано автором не случайно. Скорее всего природа, как Акимыч и как кукла, пострадала от человеческой жестокости и безразличия».

Юля П.: «Автор показывает нам в тексте зверское отношение к куклам, а ведь так происходит и по сей день в реальной жизни. Издеваясь над куклами, человек показывает то, как его воспитали».

Для читателей данного типа характерно преобладание рассуждений на нравственно-этические темы:

Валентина Д.: «Мы, учителя, должны воспитать все положительные качества у детей, чтобы эгоизм у них не присутствовал».

Светлана Б.: «Автор этого текста обращается не только к обычным людям, но и обращается к учителям, так как учителя должны ко многим вещам относиться трепетно, ведь они являются примером для подражания».

Мария Б.: «Этот рассказ вывел меня, как будущего педагога, на размышления о том, как важно развивать в себе сочувствие, восприимчивость к проблемам окружающего мира, чтобы быть образцом для детей. Нельзя прививать кому-то определенную модель поведения, если ты сам ей не следуешь».

Екатерина Ф.: «Данный рассказ заставляет меня задуматься над своим отношением к окружающим предметам. В суете обыденных дней мы не замечаем красоту окружающих нас предметов. Человек всегда торопится куда-то, забывая про свои чувства».

Олеся Ф.: «Автор показывает, что люди не способны сопереживать друг другу, как могут безжалостно относиться».

Эмоционально-образный тип восприятия представлен в 32 работах (34%). Читатели данного типа живут с героем как бы одной жизнью, в их размышлениях преобладает образная конкретизация:

Наталья Н.: «У меня, как и у Акимыча, болит душа из-за жестокого отношения. Я полностью согласна с его высказыванием: “кукла – это подобие человека”. Человек с чистой душой никогда не ломает игрушки, а тем более такую, которая имеет человеческий облик».

Анастасия К.: «Акимыч – это надежда на исправление людей, надежда на борьбу с жестокостью, безразличием. Он пока единственный, кто понимает, что если люди не начнут меняться, то в мире исчезнет понимание о таких ценностях, как добро и сострадание».

Анастасия К.: «Жалость Акимыча заставляет меня задуматься о своем отношении к вещам, которые нас окружают. Он направляет нас на путь милосердия, сострадания и взаимной помощи вещам, природе, человеку».

Несмотря на то что эмоциональная реакция читателей подобного рода яркая и адекватная, восприятие текста фрагментарно:

Екатерина К.: «В конечном итоге рассказ не о Акимыче, не о перевозчике, не о зарастающей реке и даже не о кукле. Рассказ о всем ушедшем и забытом, о черствости нового поколения, о былых временах».

Диана Ш.: «В образе реки автор показывает Акимыча. Ведь война также погубила его».

Анна Б.: «Автор размышляет о человеческом равнодушии, о слепоте души. <...> нельзя утверждать, что в довоенное время нельзя было найти изуродованную куклу, но здесь автор показывает, как изуродованная кукла после контузии на войне меняет человека».

Идейно-эстетический уровень восприятия представлен в 4 работах (4%). Для читателей данного типа характерно интеллектуальное осмысление прочитанного в единстве формы и со-



держания, понимание произведения соответствует его идейно-эстетическому началу:

Оля М.: «Обмельчание человеческой души перекликается с обмельчанием реки, где некогда рыбачил Акимыч. <...> Захоронив детскую куклу как человека, Акимыч проявляет трепетное уважение ко всему живому, человеческой жизни».

Екатерина Т.: «Автор сравнивает судьбу человека и бурную реку. <...> Кукла здесь как олицетворение внутренних переживаний героя».

Виктория Х.: «Автор говорит о том, что река заилилась, то есть обросла песком, травой, в ней «прет черная донна типа», а значит, надежды на жизнь и добро все меньше. Так в параллель автор описывает, как Акимыч нашел изуродованную куклу, которая символизирует то, что в людях, в челове-

ческих отношениях так много стало цинизма и зла, а значит, стало так мало жизни. Акимыч говорит, что «многие притерпелись к худу и не видят, как сами худое творят». «Худое» – это и умирающая природа, и жестокость детей, надругавшихся над куклой, и безразличие взрослых».

Олеся Б.: «Кукла здесь не просто игрушка, а образ человека. Неспроста автор помещает в рассказ подробное описание реки, обмельчавшей и увядшей. Он хочет показать насколько все в природе быстротечно и необратимо, но никому до этого уже нет дела».

Представим результаты исследования с учетом выявленного соотношения уровня художественного восприятия и структурного слоя образа мира респондентов (рис. 2).

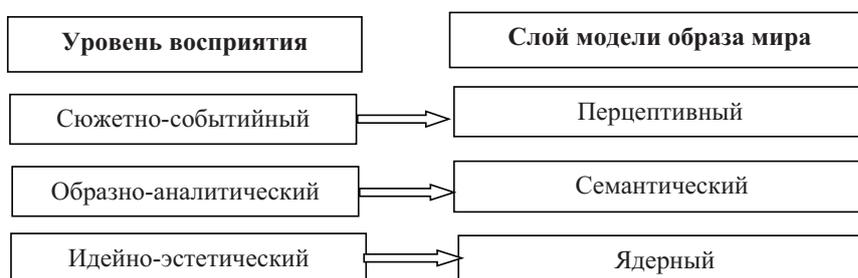


Рис. 2. Соотношение уровня восприятия художественного произведения и слоя образа мира

Fig.2. Correlation between work of fiction perception level and the world image layer

Анализ работ показал, что доминирующим является удельный вес читателей с образно-аналитическим уровнем восприятия – 75%, что свидетельствует об узости мышления будущих учителей: их художественное внимание направлено либо в сторону конкретизации на уровне героя произведения, либо на уровне обобщения и рассуждения на нравственно-этические и околофилософские темы. Это приводит к редукционизму в восприятии текста, искусство в данном случае не может служить средством духовного обогащения и развития личности человека, познания себя и других. Данные респонденты моделируют свой образ мира в семантическом слое, а значит, в их сознании формируется система субъективного отношения к объектам, они пытаются разгадать смысл воспринимаемого, но информация не присваивается личностью, не становится лично-значимой.

21% работ (сюжетно-событийный уровень восприятия текста) фиксирует низкий уровень литературного развития студентов, когда литературное произведение воспринимается фрагментарно, зачастую искаженно. Данные респонденты моделируют свой образ мира в перцептивном слое, все происходящее воспринимается ими поверхностно.

Самой немногочисленной оказалась группа студентов с высоким (идейно-эстетическим)

уровнем восприятия произведения – 4%. На этом уровне произведение «переживается» читателем. Чтение художественных произведений становится для таких реципиентов познанием самого себя (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), инструментом эстетического самовоспитания (Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев). Данные респонденты моделируют свой образ мира в ядерном слое. Переживание моделирует художественный образ, способствует его включению в жизненный и духовный опыт читателя, продуцирует эмоционально окрашенные и лично-значимые образования. Отметим, что именно субъективный мир образов определяет духовное богатство читателя.

Очевидно, что учитель, который сам находится на «среднем» и «низком» уровне понимания текста, не сможет научить своих учеников полноценно воспринимать произведения литературы, переводить их глубинный смысл в личностные смыслы.

Заключение

Анализ результатов описания своих переживаний студентами в соответствии с матрицей В. А. Доманского позволяет выявить степень соотношения адекватности мотивации и критериев оценки произведения – основной цели читатель-



ской деятельности. Подобное ранжирование студентов необходимо преподавателю не столько для того, чтобы разделить обучающихся на группы читателей по уровням литературного развития, сколько для того, чтобы направить свои усилия на формирование мотивов и критериев оценки произведения, адекватных читательской деятельности. Необходимо переориентировать студентов с познавательной деятельности при работе с художественным произведением на деятельность рецептивно-эстетическую. Только в этом случае функционирует механизм «социальной наследственности», возможно моделирование образа мира на ядерном уровне, когда внешнее переходит на внутренний план (по П. Я. Гальперину).

Результаты исследования позволяют определить необходимость формирования художественной (эстетической) компетентности будущего педагога и наметить пути ее совершенствования – направленность к восприятию многомерности художественного произведения, развитие представлений, позволяющих раскодировать знаковую структуру художественного текста, совершенствование системы умений и навыков продуктивной читательской деятельности, усовершенствование методики литературного образования школьников.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М. : Педагогика, 1983. С. 251–261. [Электронный ресурс]. URL: www.psychology.ru/library/00031.shtml (дата обращения: 23.01.2019).
2. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб. : Искусство, 1998. С. 14–285.
3. Мосунова Л. А. Актуальные вопросы психологии чтения художественной литературы // Вестн. Вятск. гос. гуманит. ун-та. 2012. № 3 (1). С. 162–171.
4. Стрелец Л. И. Коммуникативная основа читательской рецепции // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 6. С. 50–53.
5. Черемисинова Л. И., Фирсова Т. Г. Полноценное восприятие художественной литературы как условие

развития читательской компетентности студентов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 38–46.

6. Левакин Н. Н. Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) // Изв. ПГПУ имени В. Г. Беллинского. 2012. № 27. С. 308–310.
7. Храброва В. Е. Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках // Гуманитарно-педагогическое образование. 2017. Т. 3, № 3. С. 85–91.
8. Храброва В. Е. Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях // Гуманитарно-педагогическое образование. 2017. Т. 3, № 4. С. 82–89.
9. Храброва В. Е. Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в коммуникациях, отношениях, изменениях // Гуманитарно-педагогическое образование. 2018. Т. 4, № 1. С. 123–132.
10. Ветошкина Т. Г. Психологические особенности образа мира младших школьников // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. 2016. Т. 2. С. 255–261.
11. Лемякина Н. А. Важнейшие составляющие образа мира современного младшего школьника // Урал. филол. вестн. Сер. Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2018. № 2. С. 298–303.
12. Первова Г. М. Проблема читательской культуры педагога // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 13–28.
13. Артемьева Е. Ю., Стрелков Ю. К., Серкин В. П. Описание структур субъективного опыта : контекст и задачи // Мышление. Общение. Опыт. Межвузовский тематический сборник. Ярославль : Изд-во Ярославского ун-та, 1983. С. 99–108.
14. Беляева Л. И. К вопросу о типологии читателей // Проблемы социологии и психологии чтения : сб. ст. М., 1975. С. 146–160.
15. Антипова А. М. Восприятие художественного произведения читателем-школьником как научная проблема. [Электронный ресурс]. URL: <http://uchitel.uss.dvfu.ru> (дата обращения: 02.02.2019).

Образец для цитирования:

Фирсова Т. Г., Хамидулина В. А. Структурно-содержательные характеристики художественного восприятия текста у будущих педагогов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 262–269. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-262-269>

Structural and Contextual Characteristics of Text Artistic Perception in Future Teachers

Tatyana G. Firsova, Victoria A. Khamidulina

Tatyana G. Firsova, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, tan-firsova@yandex.ru

Victoria A. Khamidulina, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, vkhamidulina@mail.ru

The relevance of the study is conditioned by the need to develop artistic (aesthetic) competence of a future teacher, the development of which largely determines the effectiveness of students' literary development. The purpose of the study presented in the article is to determine the ability of future teachers to carry out figurative



generalization and figurative concretization, as well as to develop the ability to recognize different levels of meaning in a work of fiction. Presumably, level characteristics of the text artistic perception are notable for filling the content related to the reader's world image. The study was performed on a sample of first-year students ($N = 95$) enrolled in the course of pedagogical and primary education at Chernyshevsky Saratov State University. Diagnostics of the levels of artistic perception in respondents was made using the technique called "Evaluation of text perception level depending on readers' attitudes" by V. A. Domansky. Based on the analysis of the story by N. E. Nosov called "The Doll", we identified the following groups of readers: readers with a plot and event-related type of artistic perception (21%), readers with figurative and analytical perception (75%), and readers with ideological and aesthetic perception (4%). V. A. Domansky's matrix allowed assessing readers' interests, reading motives, nature of readers' attitudes that affect reception adequacy, level of cultural code and artistic information assignment level. Artistic (aesthetic) competence is viewed as a component of a teacher's profiessogram. The article outlined the ways of artistic (aesthetic) competence formation in higher pedagogical education. The author comes to the conclusion that the higher the level of artistic perception of a teacher, the more opportunities there are for modeling the process of comprehending the meaning of the text and its artistic and aesthetic modality in the context of school analysis, and, as a result, forming the image of the world in schoolchildren at the nuclear level.

Keywords: artistic perception, image of the world, levels of perception, artistic (aesthetic) competence.

References

1. Leont'yev A. N. Obraz mira [Image of World]. In: *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya* [Selected Psychological Writings]. Moscow, Pedagogica Publ., 1983, pp. 251–261. Available at: www.psychology.ru/library/00031.shtml (accessed 23 January 2019) (in Russian).
2. Lotman Yu. M. Struktura khudozhestvennogo teksta [Structure of Literary Text]. In: *Ob iskusstve* [About Art]. St. Petersburg, Iskusstvo Publ., 1998, pp. 14–285 (in Russian).
3. Mosunova L. A. Actual Issues of Psychology of Reading Belles-Lettres. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* [Herald of Vyatka State Humanitarian University], 2012, no. 3 (1), pp. 162–171 (in Russian).
4. Strelets L. I. Communicative Foundation of Reader's Reception. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2013, iss. 6, pp. 50–53 (in Russian).
5. Cheremisinova L. I., Firsova T. G. [Full Perception of Belles-Lettres as Condition of Development of Students' Reader Competence. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of Education], 2013, no. 9, pp. 38–46 (in Russian).
6. Levakin N. N. Artistic Reception as Literary Notion (Question of Understanding Term). *Izvestiya PGPU ime-ni V. G. Belinskogo* [Izvestiya of Belinsky Penza State Pedagogical University], 2012, no. 27, pp. 308–310 (in Russian).
7. Khrabrova V. E. Schoolchildren's Image of World Picture by Dint of Belles-Lettres. Stage of Formation of World Image in Sensations, Emotions, Paints. *Gumanitarno-pedagogicheskoye obrazovaniye* [Humanitarian and Pedagogical Education], 2017, vol. 3, no. 3, pp. 85–91 (in Russian).
8. Khrabrova V. E. Schoolchildren's Image of World Picture by Dint of Belles-Lettres. Stage of Formation of World Image in Judgments, Values, Interpretations. *Gumanitarno-pedagogicheskoye obrazovaniye* [Humanitarian and Pedagogical Education], 2017, vol. 3, no. 4, pp. 82–89 (in Russian).
9. Khrabrova V. E. Schoolchildren's Image of World Picture by Dint of Belles-Lettres. Stage of Formation of World Image in Communications, Relations, Changes. *Gumanitarno-pedagogicheskoye obrazovaniye* [Humanitarian and Pedagogical Education], 2018, vol. 4, no. 1, pp. 123–132 (in Russian).
10. Vetoshkina T. G. Psikhologicheskiye osobennosti obraza mira mladshikh shkol'nikov [Psychological Features of Younger Schoolchildren's World Image]. In: *Gertsenovskiy chteniya. Khudozhestvennoye obrazovaniye rebenka* [Gertsens Readings. Child's Artistic Education], 2016, vol. 2, pp. 255–261 (in Russian).
11. Lemyaskina N. A. The Most Important Components of World Image by Modern Younger Schoolchild. *Ural'skiy filologicheskij vestnik. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa* [Ural Journal of Philology. Psycholinguistics in Education], 2018, no. 2, pp. 298–303 (in Russian).
12. Pervova G. M. The problem of reader culture of a teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki* [Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities], 2018, vol. 23, no. 173, pp. 13–28 (in Russian).
13. Artem'yeva E. Yu., Strelkov Yu. K., Serkin V. P. Opisaniye struktur sub'yektivnogo opyta: kontekst i zadachi [Description of Structures of Subjective Experience: Context and Tasks]. In: *Myshleniye. Obshcheniye. Opyt. Mezhvuzovskiy tematicheskij sbornik* [Thinking. Communication. Experience. Inter-university thematic collection]. Yaroslavl, Yaroslavl University Publ., 1983, pp. 99–108 (in Russian).
14. Belyayeva L. I. K voprosu o tipologii chitateley [On Question of Typology of Readers]. In: *Problemy sotsiologii i psikhologii chteniya: sb. statey* [Issues of Sociology and Psychology of Reading: collection of papers]. Moscow, 1975, pp. 146–160 (in Russian).
15. Antipova A. M. *Vospriyatiye khudozhestvennogo proizvedeniya chitatelem-shkol'nikom kak nauchnaya problema* (Perception of Belles-Lettres by Reading Schoolchild as Scientific Problem). Available at: <http://uchitel.uss.dvfu.ru> (accessed 02 February 2019) (in Russian).

Cite this article as:

Firsova T. G., Khamidulina V. A. Structural and Contextual Characteristics of Text Artistic Perception in Future Teachers. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 262–269 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-262-269>



УДК 159.9:37.015.32

Анализ тенденций выбора педагогами защитно-совладающих стратегий поведения



А. А. Мишин

Мишин Антон Александрович, преподаватель, кафедра психолого-педагогических дисциплин, Севастопольский педагогический колледж имени П. К. Менькова, anton.voron80@mail.ru

Актуальность исследования особенностей защитно-совладающих стратегий педагогов обусловлена наличием негативных и небезопасных проявлений в их поведении, связанных с большим количеством стрессовых и трудных ситуаций в их профессиональной деятельности и повседневной жизни. Цель представленного в статье исследования состоит в изучении и анализе тенденций предпочтений защитно-совладающих стратегий поведения педагогов, находящихся на разных этапах профессионального развития. Предположительно работающие педагоги, по сравнению с будущими специалистами, склонны к выбору более эффективных копинг-стратегий и к более конструктивной психологической защите. Исследование выполнено на выборках студентов педагогического колледжа ($n = 46$) и работающих учителей общеобразовательных школ ($n = 46$) с применением психодиагностических методик «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой), «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конт в адаптации Е. С. Романовой и Л. Р. Гребенникова). Установлено наличие у учителей тенденции к выбору эффективных проблемно ориентированных копинг-стратегий на фоне как конструктивной, так и примитивной психологической защиты; будущие педагоги выбирают менее эффективные защитно-совладающие стратегии с выраженной тенденцией к дистанцированию и отрицанию. Результаты исследования имеют практическую значимость для разработки программ формирования и развития навыков осознанного и безопасного защитно-совладающего поведения у практикующих учителей и будущих педагогов.

Ключевые слова: защитно-совладающее поведение педагогов, стратегии совладания, эффективные стратегии совладания, психологическая защита, конструктивная психологическая защита.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-270-277>

Введение

Современные условия профессиональной деятельности и повседневной жизни педагогов предъявляют все более высокие требования к их способности преодолевать жизненные трудности, вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы им адаптироваться к меняющимся условиям. От умения педагогов гибко регулировать свое поведение во многом зависит эффективность выполнения ими своих задач во всех сферах жизнедеятельности. Неспособность или неумение педагога оптимально справиться с

трудными ситуациями является одной из причин расстройств здоровья, ухудшения качества работы и жизни. В этой связи актуальным представляется исследование тенденций выбора педагогами, находящимися на разных этапах своего профессионального развития, стратегий защитно-совладающего поведения с целью их оптимизации. Результаты такого исследования позволят очертить направления психокоррекционной работы с работающими педагогами, а также формирующей и развивающей работы с будущими педагогами на этапе их профессиональной подготовки.

Совладание, или копинг, является формой поведения, позволяющей личности приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам, и предполагает сформированное умение использовать определенные средства и ресурсы для преодоления эмоционального стресса, что крайне необходимо педагогам. Психологическая защита и совладание выполняют схожие задачи обеспечения адаптации личности в стрессовых и трудных жизненных ситуациях и реализуются посредством различных механизмов [1, 2]. Эффективное совладание подразумевает постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, напряжением. Оптимально выбираемые копинг-стратегии существенно помогают педагогам преодолеть стресс, качественно изменить ситуацию.

Целью исследования стало изучение тенденций выбора защитно-совладающих стратегий поведения студентами педагогического колледжа и педагогами со стажем практической деятельности по данной специальности для последующего анализа и разработки рекомендаций по оптимизации копинг-поведения учителей на разных этапах их профессионального развития.

Теоретический анализ проблемы

Теоретико-методологические и практические вопросы проблематики совладающего поведения нашли отражение в работах ученых из разных стран, сторонников и представителей различных теоретических подходов.

Наиболее известными зарубежными исследователями, внесшими большой вклад в разработку проблемы совладания, считаются Р. Лазарус и С. Фолкман. В частности, названные ученые



исследовали и подчеркивали необходимость изучения влияния микро-стрессов и повседневных неприятностей на здоровье и социальное функционирование людей [3]. Также ими разработан опросник «Контрольный перечень способов coping» (Ways of Coping Questionnaire – WCC) [4], одна из русскоязычных версий которого широко используется в практике психодиагностической деятельности [5]. Считаем изучение характеристик защитно-совладающего поведения наиболее актуальным в отношении педагогических работников, условия профессиональной деятельности и повседневной жизни которых сопряжены с постоянным воздействием микро-стрессов, что может негативно влиять на их здоровье и эффективность педагогической деятельности.

Дж. Амирханом разработана классификация стратегий совладания и методика их диагностики [6], исследована обусловленность выбора стратегий совладающего поведения личностными и социальными факторами (диспозиционный контекст) [7], что также представляет интерес для нашего исследования.

Изучая копинг-нормы, Х. Вебер исследовал ситуационный контекст совладания и описал индивидуальные и социальные негативные реакции на нарушающее социальные нормы совладающее поведение [8]. Результаты этих исследований подтверждают необходимость учета социальных предикторов при анализе тенденций выбора стратегий защитно-совладающего поведения работающими и будущими педагогами, в частности степень их профессиональной включенности и ориентацию на социальные нормы и профессиональные предписания, которые могут определять выбор не всегда эффективных, но социально одобряемых копинг-стратегий.

Э. Скиннер и М. Циммер-Гембек анализировали корреляционные взаимосвязи возрастных переменных и выбора стратегий преодоления того или иного уровня – «семейства копингов» [9]. Ими выявлена и описана усиливающаяся с возрастом тенденция к выбору более эффективных копинг-стратегий: увеличение совладающего потенциала – от пассивного поиска социальной поддержки до активной ориентации на самостоятельное решение проблемы; решение проблемы изменяется от инструментальных действий до планирования решения; к поведенческим стратегиям добавляются когнитивные [10]. Ч. Карвер и Дж. Коннор-Смит также указывали на влияние индивидуальных различий и зависимость выбора копинг-стратегий от возраста, степени стресса, промежутка времени между копинг-активностью и копинг-отчетом [11].

Отечественными исследователями также изучались личностные и возрастные особенности защитно-совладающего поведения. В частности, аналогичные обусловленные возрастом тенденции были выявлены Е. Е. Бочаровой, установившей,

что подростки чаще используют сочетание эмоционально ориентированных и конфронтационных копинг-стратегий, склонны к отвлечению и избеганию (более пассивным и неадаптивным стратегиям), а проблемно ориентированные копинг-стратегии применяют значительно реже; юношам же присущ более широкий диапазон выбора активных и эффективных стратегий совладающего поведения: проблемно ориентированные стратегии, позитивная переоценка ситуации, планирование решения, ответственность, самоконтроль [12]. В свете задач нашего исследования эти положения обуславливают необходимость сравнения характеристик и эффективности защитно-совладающего поведения педагогов с учетом возрастных различий.

Необходимо отметить, что особенности защитно-совладающего поведения специалистов педагогического профиля изучены недостаточно, так как традиционно ученые отдают предпочтение изучению характеристик копинг-поведения людей, работающих в условиях стресса, в частности сотрудников различных подразделений МЧС и МВД, военнослужащих, менеджеров, медицинских работников и представителей других профессий. Крайне мало публикаций, посвященных изучению преодолевающего поведения у педагогов школ и дошкольных учреждений (Р. Н. Башилов, А. А. Бойко, Г. Ж. Болотова, Т. В. Володина, Н. В. Калинина, О. С. Мирошникова, Д. М. Никифорова, В. Н. Поникарова, Е. Г. Шубникова и др.). При этом описанные в них результаты отдельных исследований часто достаточно тревожны.

Так, по данным исследований особенностей защитно-совладающего поведения учителей общеобразовательных школ, у каждого третьего педагога ярко выражены признаки невроза [13], отмечается низкий уровень жизнестойкости педагогов [13, 14], доминирование стратегий непродуктивного совладания и неконструктивной психологической защиты [15, 16]. Студенты педагогических вузов и профессиональных учебных заведений педагогического профиля используют преимущественно неконструктивные, непродуктивные, неадаптивные и псевдоадаптивные стратегии совладания [15–17]. Как студенты педагогического профиля, так и работающие педагоги нередко демонстрируют невротичное, виктимное защитно-совладающее поведение, потенциально опасное для окружающих и самих педагогов [16, 18–20], что обуславливает актуальность и необходимость исследования тенденций доминирующей психологической защиты и причин выбора тех или иных копинг-стратегий работающими и будущими педагогами для последующей разработки моделей безопасного совладающего поведения и обучения им педагогов на разных этапах их профессионального становления [21, 22].

В связи с изложенным выше в контексте нашего исследования была предпринята попытка



выявить и проанализировать тенденции в выборе защитно-совладающих стратегий поведения работающими педагогами и студентами педагогического колледжа как представителями разных возрастных категорий, имеющими разный жизненный и профессиональный опыт, на разном уровне включенными в педагогическую деятельность и в разной степени подверженными профессиональным микро-стрессам и подчиняющимися социальным и профессиональным предписаниям и требованиям.

Выборка, методики и методы исследования

Участники исследования. На основании результатов теоретического анализа обозначенной проблемы было проведено пилотажное исследование, направленное на изучение особенностей выбора защитно-совладающих стратегий в двух выборках испытуемых. В первую группу вошли работающие педагоги женского пола ($n = 46$) в возрасте от 23 лет до 41 года ($M = 37,93$) со стажем работы от 1 до 9 лет ($M = 7,34$). Во вторую группу вошли будущие педагоги – студенты педагогического колледжа ($n = 46$), 3 юношей и 43 девушки в возрасте от 18 до 20 лет ($M = 19,39$), обучающиеся на 3-м и 4-м курсах. Средний возраст всех испытуемых составил 28,7 года. Таким образом, были выбраны две группы респондентов разного возраста, с разной степенью включенности в педагогическую деятельность, то есть находящиеся на разных этапах своего профессионального становления и развития.

Методики. Для выявления доминирующих у педагогов и студентов колледжа механизмов психологической защиты использовался тест-опросник «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) (авторы Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте, адаптация Е. С. Романовой, Л. Р. Гребенникова [2]). С целью выявления тенденций выбора испытуемыми доминирующих стратегий совладания использовался опросник «Способы совладающего поведения» (авторы Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой [5]).

Методы. Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики – описательной статистики, сравнительного анализа (φ^* – углового преобразования Фишера (критерия Фишера)).

Несмотря на все чаще фиксируемые в педагогической практике случаи неэффективного и даже виктимизирующего совладающего поведения учителей, работающие педагоги, по сравнению с будущими, в силу возрастных особенностей и большего жизненного и профессионального опыта, на наш взгляд, предположительно должны быть склонны более активно и более эффективно справляться со стрессовыми и трудными жизненными ситуациями, в которых они чаще оказыва-

лись, и у них выработаны адаптивные модели защитно-совладающего поведения. Студенты колледжа, как правило, имеют меньший опыт переживания стрессов и преодоления трудных жизненных ситуаций, еще не включены в профессиональную педагогическую деятельность.

Гипотезой исследования стало предположение, что работающие педагоги, по сравнению со студентами педагогического колледжа, склонны к выбору более эффективных копинг-стратегий и к более конструктивной психологической защите. Мы предположили, что работающие педагоги из нашей выборки преимущественно склонны выбирать стратегии самоконтроля, принятия ответственности, планирования разрешения проблемы и положительной переоценки, которые многие исследователи считают эффективными [23]. Доминирующей психологической защитой у работающих педагогов предположительно будет компенсация и интеллектуализация, что, по мнению отдельных исследователей [2], является конструктивным и более зрелым механизмом психологической защиты; у студентов педагогического колледжа предположительно доминируют регрессия, подавление, отрицание, проекция и реактивное образование, то есть более примитивные и менее конструктивные виды психологической защиты.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования осуществлялся анализ эмпирических данных, полученных с помощью опросника «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой), позволивший выявить и сравнить тенденции в выборе доминирующих стратегий совладающего поведения педагогами и студентами педагогического колледжа с учетом возрастных различий, предусмотренных в средненормативных показателях в выборке стандартизации: до 20 лет – студенты, от 21 года – педагоги-практики [5].

Результаты, полученные с помощью методики Р. Лазаруса, показали, что у работающих педагогов достоверно значимо, по сравнению со студентами педагогического колледжа, доминирует склонность к выбору проблемно ориентированных совладающих стратегий – самоконтроля, планирования разрешения проблемы, положительной переоценки, принятия ответственности (табл. 1).

При этом практикующие педагоги достоверно чаще, чем будущие специалисты, в стрессовых и сложных жизненных ситуациях прибегают к поиску социальной поддержки, опоры на внешние ресурсы, что может объясняться необходимостью их жесткой ориентации на общественные нормы и профессиональные предписания, наличием негативного опыта совладания, стремлением привлечь внимание окружающих к ситуации, а



Таблица 1 / Table 1

Сравнительный анализ выраженности параметров копинг-стратегий в выборках педагогов ($n = 46$) и студентов-педагогов ($n = 46$)
Comparative analysis of coping strategy parameters manifestation in the samples of secondary school teachers ($n = 46$) and teacher training college students ($n = 46$)

Параметры	Выборка педагогов	Выборка студентов	ϕ^* -value	p -level
	М	М		
Конфронтационный копинг	8,47	5,66	1,271	$p < 0,05$
Дистанцирование	9,76	12,45	4,407*	$p < 0,01$
Самоконтроль	12,58	5,52	8,968*	$p < 0,01$
Поиск социальной поддержки	10,08	7,73	2,719*	$p < 0,01$
Принятие ответственности	7,02	4,91	3,443*	$p < 0,01$
Бегство-избегание	12,06	12,69	0,427	$p < 0,05$
Планирование решения проблемы	12,21	4,67	8,656*	$p < 0,01$
Положительная переоценка	11,41	5,10	8,613*	$p < 0,01$

также некоторыми индивидуально-личностными предикторами (высокий уровень тревожности, неуверенность в себе, заниженная самооценка и др.).

Незначимо, но чаще, чем студенты колледжа, работающие учителя склонны прибегать к конфронтационному копингу, что может быть связано, с одной стороны, с действием компенсаторно-защитных механизмов, обусловленным стремлением к эмоциональной разрядке в условиях повышенного напряжения и социальных ограничений, а с другой – со стремлением активно отстаивать свои интересы и свою позицию, противостоять трудностям и умением активно их преодолевать. О наличии активной жизненной и профессиональной позиции может также свидетельствовать наличие незначимо меньшей склонности работающих педагогов к стратегиям бегства-избегания и дистанцирования.

В целом можно констатировать, что наше предположение о преобладании у педагогов-

практиков, в сравнении с будущими специалистами, тенденций выбора более эффективных копинг-стратегий подтвердилось. Полученные данные обуславливают необходимость развития адаптивного совладающего потенциала у будущих педагогов, а также более детального изучения ситуативных причин и последствий конфронтации, избегания и поиска социальной поддержки у работающих учителей с целью оптимизации и коррекции их совладающего поведения.

Так как в основе выбора неэффективных копинг-стратегий могут быть выражены неконструктивные, примитивные виды психологической защиты (как первые неосознаваемые импульсы к действию или бездействию), с помощью методики «Индекс жизненного стиля» (авторы: Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте, адаптация Е. С. Романовой, Л. Р. Гребенникова) нами изучалась и сравнивалась доминирующая психологическая защита у практикующих и будущих педагогов (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Сравнительный анализ выраженности параметров психологической защиты в выборках педагогов ($n = 46$) и студентов-педагогов ($n = 46$)
Comparative analysis of psychological defense parameters manifestation in the samples of secondary school teachers ($n = 46$) and teacher training college students ($n = 46$)

Параметры	Выборка педагогов	Выборка студентов	ϕ^* -value	p -level
	М	М		
Отрицание	58,83	68,86	2,854*	0,01
Подавление	36,39	42,5	0,427	0,01
Регрессия	60,17	68,84	0,201	0,01
Компенсация	62,82	58,69	2,321*	0,01
Проекция	59,87	43,93	2,561*	0,01
Замещение	62,19	42,92	4,781*	0,01
Интеллектуализация	67,6	29,92	8,738*	0,01
Реактивное образование	54,56	53,26	0,211	0,01



В выборке работающих учителей значимо преобладает склонность к интеллектуализации, замещению, проекции и компенсации, то есть, наряду со зрелой и конструктивной психологической защитой, у педагогов-практиков выражена склонность и к более примитивной защите.

Наиболее выражено преобладание у практикующих учителей значений показателей интеллектуализации, которую исследователи трактуют как механизм бессознательного контроля индивидом своих эмоций и побуждений путем рационального истолкования происходящего события [2], что может являться конструктивной основой для адаптивных проблемно ориентированных моделей совладающего поведения педагогов.

Достоверно значимо у работающих педагогов, по сравнению с будущими специалистами, преобладает склонность к замещению, что может приводить к виктимизации школьников: нередко эрзац-объектами, на которые педагоги высвобождают свои скрытые негативные эмоции, становятся учащиеся. В этом же контексте небезопасной в некоторых ситуациях может оказаться и выявленная у практиков тенденция к проекции и компенсации. Полученные данные обуславливают необходимость формирования и развития у будущих педагогов навыков сознательного применения конструктивной психологической защиты [24], а также развития навыков осознанного совладания у практиков.

Отсутствию осознания определенных стрессовых ситуаций, фактов, психотравмирующих событий, чувств (болезненность при их осознании), имеющихся элементов своего жизненного и совладающего опыта может способствовать склонность к отрицанию, значимо выраженная у студентов педагогического колледжа. Отрицание травмирующего воздействия событий и проблем, как правило, не стимулирует к поиску вариантов их решения и конструктивного совладания с ними, а также не способствует снижению эмоционального напряжения, что может становиться причиной немотивированных поступков, профессиональной деформации педагогов.

В целом присущие практикующим педагогам из выборки доминирующие стили защитно-совладающего поведения можно условно выразить формулой: «высокая степень выраженности склонности к выбору проблемно ориентированных копинг-стратегий – значимое преобладание склонности к поиску социальной поддержки – выраженная склонность к интеллектуализации, компенсации, замещению и проекции».

Полученная структура защитно-совладающего поведения педагогов из выборки наглядно демонстрирует сильные и слабые ее звенья. С одной стороны, копинг-стратегии практиков можно считать достаточно адаптивными и эффективными, так как они ориентированы на когнитивную

переоценку и поиск разрешения проблемы, самоконтроль и принятие ответственности, в основе которых лежат интеллектуализация и компенсация. С другой стороны, условия жизнедеятельности педагогов, связанные с постоянными стрессовыми, конфликтными, сложными ситуациями, необходимостью соответствовать социальным и профессиональным требованиям, обуславливают стремление к социальной поддержке, а нередко и к конфронтации, неосознаваемым замещению и проекции, последствия которых могут оказаться небезопасными для окружения и самих учителей.

В структуре стилей защитно-совладающего поведения студентов педагогического колледжа, в отличие от практикующих учителей, четко выделяются следующие компоненты: «высокий уровень выраженности склонности к дистанцированию – средняя степень выраженности тенденции к бегству-избеганию (различия незначимы) – высокий уровень склонности к отрицанию – умеренная (различия недостоверны) склонность к регрессии и подавлению». То есть будущие педагоги из выборки при необходимости совладания со стрессами и трудными жизненными ситуациями обнаруживают незрелость, неэффективность и неразвитость совладающего потенциала и избегание разрешения проблем.

Выявленные значимые различия в структуре защитно-совладающего поведения работающих и будущих педагогов могут объясняться наличием у учителей-практиков большего жизненного и профессионального опыта, способствующего выработке у них более эффективных и адаптивных проблемно ориентированных копинг-стратегий, но при этом и повышению степени напряженности психологической защиты. Полученные результаты убедительно демонстрируют не только необходимость, но и направления дифференцированной развивающей и коррекционно-формирующей работы с будущими педагогами и практикующими учителями.

Выводы

Наличие большого количества стрессовых и конфликтных ситуаций, а также негативных и небезопасных поведенческих проявлений в профессиональной деятельности и повседневной жизни современных учителей обуславливает необходимость и актуальность исследования особенностей их защитно-совладающего поведения. Анализ последних публикаций свидетельствует о недостаточной изученности данной проблемы, а также о необходимости исследования защитно-совладающих поведенческих стилей педагогов на разных этапах их профессионального становления и развития с учетом возрастных, социальных и личностных (диспозиционных) предикторов и ситуационного контекста совладания.



Проведенное исследование и анализ тенденций выбора защитно-совладающих стратегий поведения у практикующих учителей и будущих педагогов позволили подтвердить рабочую гипотезу: практикующие педагоги, по сравнению со студентами педагогического колледжа, склонны к выбору более эффективных копинг-стратегий и к более конструктивной психологической защите. Доминирующими стратегиями защитно-совладающего поведения учителей-практиков являются: высокая степень склонности к проблемно ориентированным копинг-стратегиям – значимая склонность к поиску социальной поддержки – высокая склонность к интеллектуализации, компенсации, замещению и проекции. Наличие тенденций к конфронтации и выраженности примитивных защитных механизмов обуславливает необходимость формирования и развития у работающих педагогов навыков применения осознанного защитно-совладающего поведения с учетом ситуационного контекста, а также разработки моделей безопасного защитно-совладающего поведения и обучения им как педагогов-практиков, так и будущих специалистов педагогического профиля.

У будущих педагогов в структуре защитно-совладающего поведения выражены: высокая склонность к дистанцированию – средняя склонность к бегству-избеганию (различия незначимы) – высокий уровень склонности к отрицанию – умеренная (различия незначимы) склонность к регрессии и подавлению. Преобладание склонности к менее эффективным копинг-стратегиям на фоне незрелых механизмов психологической защиты с выраженной тенденцией к дистанцированию и отрицанию свидетельствует о необходимости развития и оптимизации совладающего потенциала будущих педагогов на этапе их профессионального обучения.

Проведенное исследование позволило выявить лишь некоторые тенденции и перспективы дальнейших научно-практических разработок. Для формулировки более точных выводов необходимы дополнительные и более углубленные исследования на выборках педагогов разного возраста, с разным педагогическим стажем, с различной специализацией, работающих в учебных заведениях разного типа и уровня, включая анализ их индивидуально-личностных и социально-психологических характеристик. Сравнение результатов с выборками из представителей других профессий позволит судить о влиянии специфики педагогической деятельности на защитно-совладающее поведение педагогов. Результаты таких исследований позволят разрабатывать общие и индивидуальные рекомендации по коррекции и оптимизации защитно-совладающего поведения педагогов, что поможет им обрести навыки эффективного и безопасного совладания и обучать учеников конструктивному копингу.

Библиографический список

1. Кружкова О. В. Психологическая защита и совладание : феноменологическое соотношение и структура // Вестн. ЛГУ имени А. С. Пушкина. Сер. Психология. 2012. Т. 5, № 1. С. 36–49.
2. Романова Е. С., Гребенников Л. П. Механизмы психологической защиты : генезис, функционирование, диагностика. Мытищи : Талант, 1996. 144 с.
3. Lazarus R., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue of circularity // Dynamics of Stress. Springer, Boston, MA. 1986. P. 63–80. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4
4. Folkman S., Lazarus R. Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA : Consulting, Psychological Press, 1988. 40 p.
5. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
6. Amirkhan J. H. A Factor Analytically Derived Measure of Coping : The Coping Strategy Indicator // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59, № 5. P. 1066–1074. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066>
7. Amirkhan J. H. Seeking Person-Related Predictors of Coping : Exploratory Analyses // European Journal of Personality. 1999. № 4. P. 13–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/per.2410080103>
8. Weber H. Breaking the Rules : Personal and Social Responses to Coping Norm-Violations // Anxiety, Stress and Coping : An International Journal. 2003. Vol. 16, № 2. P. 133–153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2003.10382969>
9. Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J. The Development of Coping // Annual Review of Psychology. 2007. Vol. 58. P. 119–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41740-0>
10. Zimmer-Gembeck M. J., Skinner E. A. The Development of Coping Across Childhood and Adolescence : an Integrative Review and Critique of Research // International Journal of Behavioral Development. 2011. Vol. 35, № 1. P. 1–17. DOI: [10.1177/0165025410384923](https://doi.org/10.1177/0165025410384923)
11. Carver C., Connor-Smith J. Personality and Coping // Annual Review of Psychology. 2010. Vol. 61, № 1. P. 679–704. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
12. Бочарова Е. Е. Стратегии совладающего поведения личности различных возрастных групп // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 5. С. 580–689. DOI: [10.12731/2218-7405-2015-5-46](https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-5-46)
13. Балакишина Е. В., Башилов Р. Н., Башилова С. М., Антоновский А. В. Исследование совладающего поведения педагогов общеобразовательных школ как фактора профессиональной деятельности // Вестн. ТвГУ. Сер. Педагогика и психология. 2016. № 4. С. 15–20.
14. Калинина Н. В., Володина Т. В. Психологические факторы жизнестойкости педагога // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2009. Т. 11, № 4. С. 398–403.
15. Бразина В. Д., Поникарова В. Н. Особенности копинг-поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления личности // Вестн. ЛГУ имени А. С. Пушкина. 2008. № 6. С. 94–102.



16. Мишин А. А. Исследование копинг-стратегий у студентов психолого-педагогического направления // Общество, наука, образование : тенденции и перспективы развития. Уфа : Аэтерна, 2018. С. 265–270.
17. Шубникова Е. Г. Развитие жизнеспособности в период ранней взрослости : анализ моделей совладающего поведения будущих педагогов // Горизонты зрелости : сб. тезисов участников Пятой всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития / ред. Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко, М. А. Одинцова. М. : МГППУ, 2015. С. 118–122.
18. Никифорова Д. М. К вопросу о безопасности защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде // Сибирский психол. журн. 2016. № 62. С. 113–126. DOI: 10.17223/17267080/62/9
19. Никифорова Д. М., Бойко А. А. Модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 90–96.
20. Бовть О. Б., Мишин А. А. Эмпирическое изучение связи стратегий совладания и психологических защит с разными типами виктимного поведения будущих педагогов // Учен. записки Крымского инженерно-педагогического ун-та. Сер. Педагогика. Психология. 2017. № 4. С. 30–34.
21. Мишин А. А. Актуальные направления развития виктимологии совладания // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур : материалы межведомств. науч.-практ. конф. (Севастополь, 22 ноября 2017 г.) / под ред. А. В. Гришиной, З. З. Екимовой. Севастополь : РИБЕСТ, 2017. С. 37–40.
22. Мишин А. А. Задачи виктимологии совладания в профессиональном развитии педагога // Личность в культуре и образовании : психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 14–15 декабря 2017 г.) / под общ. ред. А. В. Черной. Ростов н/Д ; Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2017. С. 565–569.
23. Дементий Л. И. К вопросу об определении эффективности копинг-поведения // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Л. И. Дементий. Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2012. С. 18–23.
24. Долгова В. И., Кондратьева О. А. Развитие конструктивной психологической защиты студентов-волонтеров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 8. С. 53–58.

Образец для цитирования:

Мишин А. А. Анализ тенденций выбора педагогами защитно-совладающих стратегий поведения // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 270–277. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-270-277>

Analysis of Tendencies Related to Educators' Choice of Protective and Coping Behaviour Strategies

Anton A. Mishin

Anton A. Mishin, <https://orcid.org/0000-0001-5985-6557>, Sevastopol Pedagogical College named after P. K. Menkov, 65 Sovetskaya St., Sevastopol 299011, Russia, anton.voron80@mail.ru

Urgency of the study of coping and protective strategies peculiarities in educators is conditioned by the presence of negative and unsafe behavioral manifestations related to complicated stressful situations in their professional activity and everyday life. The purpose of the study is to investigate and analyse preference tendencies regarding protective and coping strategies in the behaviour of educators at various stages of professional development. It is presupposed that full-time educators in comparison with students majoring in education, tend to choose more effective coping strategies and more constructive psychological defence. The study was conducted on a sample of teacher training college students ($n = 46$) and secondary school teachers ($n = 46$) with application of the following psycho-diagnostic techniques: "Ways of coping behavior" (R. Lazarus, S. Folkman, adapted by T. L. Kryukova, E. V. Kuftyak, M. S. Zamyshlyayeva), "Lifestyle Index" (R. Plutchik, G. Kellerman, H. Kont, adapted by E. S. Romanova and L. R. Grebennikova). We have found out that presence of tendencies towards the choice of effective problem-oriented coping in practicing teachers is accompanied by a number of both constructive and primitive psychological defences, while future teachers choose less effective defensive and coping strategies with better expressed tendencies towards distancing and denial. The results of the study have practical significance for the development of programmes for forming and developing skills of conscious and safe de-

fensive and coping behaviour in full-time teachers and future educators. **Keywords:** protective and coping behaviour of educators, coping strategies, effective coping strategies, psychological defence, constructive psychological defence.

References

1. Kruzhkova O. V. Psychological protection and coping: phenomenological correlation and structure. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkin* [Vestnik of Pushkin Leningrad State University], 2012, no. 1, pp. 36–49 (in Russian).
2. Romanova E. S., Grebennikov L. R. *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity: genezis, funkcionirovanie, diagnostika* [Mechanisms of psychological protection: Genesis, functioning, diagnostics]. Mytishchi, Talant Publ., 1996. 144 p. (in Russian).
3. Lazarus R., Folkman S. Cognitive Theories of Stress and the Issue of Circularity. In: *Dynamics of Stress*. Springer, Boston, MA, 1986, pp. 63–80. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4
4. Folkman S., Lazarus R. *Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA. Consulting, Psychological Press, 1988. 40 p.
5. Kryukova T. L., Kuftyak E. V. Questionnaire of Coping Ways {Adaptation of WCQ methodics}. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Practical Psychologist Journal], 2007, no. 3, pp. 93–112 (in Russian).
6. Amirkhan J. H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, no. 5, pp. 1066–1074. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066>.



7. Amirkhan J. H. Seeking Person-Related Predictors of Coping: Exploratory Analyses. *European Journal of Personality*, 1999, no. 4, pp. 13–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/per.2410080103>
8. Weber H. Breaking the rules: Personal and social responses to coping norm-violations. *Anxiety, Stress and Coping. An International Journal*, 2003, vol. 16, no. 2, pp. 133–153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2003.10382969>
9. Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J. The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, 2007, vol. 58, pp. 119–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41740-0>
10. Zimmer-Gembeck M. J., Skinner E. A. The Development of Coping Across Childhood and Adolescence: an Integrative Review and Critique of Research. *International Journal of Behavioral Development*, 2011, vol. 35, no. 1, pp. 1–17. DOI: [10.1177/0165025410384923](https://doi.org/10.1177/0165025410384923)
11. Carver C., Connor-Smith J. Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*, 2010, vol. 61, no. 1, pp. 679–704. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
12. Bocharova E. E. Strategies of Coping Behavior of a Person's of Different Age Groups]. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem* [Russian Journal of Humanities], 2015, no. 5, pp. 580–689 (in Russian). DOI: [10.12731/2218-7405-2015-5-46](https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-5-46)
13. Balakshina E. V., Bashilov R. N., Bashilova S. M., Antonovskiy A. V. The Research of Teachers Coping Behavior at Comprehensive Schools as a Factor of Professional Activity]. *Vestnik TvGU. Ser. Pedagogika i psikhologiya* [Herald of Tver State University. Ser. Pedagogy and Psychology], 2016, no. 4, pp. 15–20 (in Russian).
14. Kalinina N. V., Volodina T. V. Psychological Factors of Teacher's Viability. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN* [News of Samara Scientific Center of RAS], 2009, vol. 11, no. 4, pp. 398–403 (in Russian).
15. Bragina V. D., Ponikarova V. N. Features of Coping Behavior of Teachers-Defectologists at Different Stages of Professional Formation of the Personality. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkin* [Vestnik of Pushkin Leningrad State University], 2008, no. 6, pp. 94–102 (in Russian).
16. Mishin A. A. Issledovanie koping-strategiy u studentov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya [Research of Coping Strategies in Students of Psychological and Pedagogical Direction]. In: *Obshchestvo, nauka, obrazovanie: tendentsii i perspektivy razvitiya* [Society, Science, Education: Trends and Prospects of Development]. Ufa, Aeterna Publ., 2018, pp. 265–270 (in Russian).
17. Shubnikova E. G. Razvitie zhiznesposobnosti v period ranney vzroslosti: analiz modeley sovladayushchego povedeniya budushchikh pedagogov [Development of viability in the period of early adulthood: analysis of models of coping behavior of future teachers]. *Gorizonty zrelosti: sb. tezisov uchastnikov Pyatoy vsrossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii po psikhologii razvitiya* [Horizons of maturity: collection of theses of participants of the Fifth all-Russian scientific and practical conference on developmental psychology]. Eds. L. F. Obukhova, I. V. Shapovalenko, M. A. Odintsova]. Moscow, MGPPU Publ., 2015, pp. 118–122 (in Russian).
18. Nikiforova D. M. On the Safety of Protective and Coping Behavior of Students in the Educational Environment]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2016, no. 62, pp. 113–126 (in Russian). DOI: [10.17223/17267080/62/9](https://doi.org/10.17223/17267080/62/9)
19. Nikiforova D. M., Boyko A. A. Model of Safe Protective and Coping Behavior of Teachers. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2017, no. 3, pp. 90–96 (in Russian).
20. Bovt O. B., Mishin A. A. Empirical Study of the Relationship between Coping Strategies and Psychological Protection with Different Types of Victim Behavior of Future Teachers]. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogika. Psikhologiya* [CEPU Journal of Pedagogics and Psychology], 2017, no. 4, pp. 30–34 (in Russian).
21. Mishin A. A. Aktualnye napravleniya razvitiya viktologii sovladaniya [Actual Directions of Development of Victimology of Coping]. *Psikhologicheskoe obespechenie deyatelnosti silovykh struktur: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Sevastopol, 22 noyabrya 2017 g.)* [Psychological Support for the Activities of Law Enforcement Agencies: Materials of the interdepartmental scientific and practical conference (Sevastopol, November 22, 2017)]. Eds. A. V. Grishina, Z. Z. Ekimova. Sevastopol, RIBEST Publ., 2017, pp. 37–40 (in Russian).
22. Mishin A. A. Zadachi viktologii sovladaniya v professionalnom razvitii pedagoga [Tasks of victimology of coping in professional development of the teacher]. *Lichnost v culture i obrazovanii: psikhologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiya: materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. (Rostov-na-Donu, 14–15 dekabrya 2017 g.)* [Personality in culture and education: psychological support, development, socialization: Materials of the V all-Russian scientific-practical conference (Rostov-on-Don, 14–15 December 2017)]. Ed. by A. V. Chernaya. Rostov-on-Don, Taganrog, SFedU Publ., 2017, pp. 565–569 (in Russian).
23. Dementiy L. I. K voprosu ob opredelenii effektivnosti koping-povedeniya [On the question of determining the effectiveness of coping behavior]. In: *Resursy i antiresursy lichnosti v sovremennykh koping-issledovaniyakh: materialy vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* [Resources and anti-resources of the individual in modern coping research: materials all-Russian scientific-practical conference with international participation]. Ed. L. I. Dementiy. Omsk, University Publ., 2012, pp. 18–23 (in Russian).
24. Dolgova V. I., Kondratyeva O. A. Development of Constructive Psychological Protection of Students-Volunteers. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»* [Scientific and Methodical Electronic Journal “Concept”], 2017, vol. 8, pp. 53–58 (in Russian).

Cite this article as:

Mishin A. A. Analysis of Tendencies Related to Educators' Choice of Protective and Coping Behaviour Strategies. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 270–277 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-270-277>



УДК 37.017

Критерии сформированности патриотизма и гражданственности у студентов

И. А. Суменков

Суменков Илья Алексеевич, старший преподаватель, кафедра спортивных дисциплин Института физической культуры и спорта; аспирант, кафедра методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, ilya-sumenkov@mail.ru

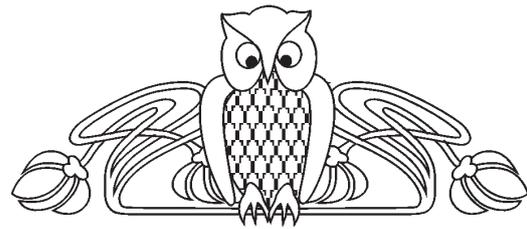
Целью исследования, представленного в статье, является разработка критериев патриотизма и гражданственности у студентов. Актуальность проведенного исследования подтверждается включением гражданско-патриотического воспитания в приоритетные направления молодежной политики в России. Предполагается, что разработка критериев целесообразна на основе структуры гражданско-патриотического воспитания (аксиологизация составляющих его понятий, расширение кругозора, приобретение опыта практической деятельности) и его основных направлений (социально-правовое, историко-краеведческое, духовно-нравственное, военно-спортивное). Определены три критерия – эмоционально-ценностный, информационно-познавательный, деятельностно-результативный. Для каждого из них представлена совокупность характеризующих показателей, согласованных с направлениями гражданско-патриотического воспитания. В зависимости от полноты выделенных показателей описаны три уровня сформированности патриотизма и гражданственности у студентов: высокий (оптимальный), средний (достаточный), низкий (недостаточный). Сделан вывод, что характеристики уровней дают кураторам основания наметить возможности влияния на процесс гражданского и патриотического воспитания студентов. Прикладной аспект проблемы представленного исследования заключается в возможности диагностировать уровень сформированности патриотизма и гражданственности у студентов и систематизировать воспитательную работу в вузе, ориентированную на развитие гражданско-патриотических качеств обучающихся. Выявленные показатели характеризуют мотивацию обучающихся, что может быть применено в образовательном процессе для индивидуализации их гражданско-патриотического роста.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, критерии патриотизма и гражданственности, уровни сформированности патриотизма и гражданственности.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-278-283>

Введение

Гражданско-патриотическое воспитание является приоритетным направлением молодежной политики в России, что нашло отражение в целом ряде федеральных постановлений и программ. Оно предполагает не только организацию и проведение мероприятий соответствующей направленности, но и их методическое сопровождение. В частности, в федеральной Программе



патриотического воспитания на 2016–2020 гг. поставлена задача усовершенствования измерения показателей, отражающих уровень патриотического воспитания [1].

Значение гражданско-патриотического воспитания в воспроизводстве культуры подчеркивается многими современными исследователями. В частности, В. В. Сериков считает патриотическое воспитание особым культурным феноменом, связанным с воспроизводством родовой сущности человека. При этом представление о патриотизме у людей разное, что объясняет многообразие концепций патриотического воспитания [2]. Мы считаем, что данное обстоятельство стимулирует разработку диагностических средств, адекватных применяемым концепциям, и валидных критериев для оценки патриотизма и гражданственности.

Мы опираемся на толкование критерия как обобщенного показателя развития, успешности деятельности, предполагающего наличие ряда признаков (критериальных показателей). Данное толкование следует дополнить методологическими требованиями, сформулированными по отношению к критериям гражданственности и патриотизма молодежи в работе М. В. Чельцова. По его заключению, критерий является релевантным и объективным, если он определяет реальные результаты работы, обеспечивает соответствие оценки результатов работы реальному состоянию гражданско-патриотического воспитания, основан на принципе единства сознания и деятельности [3]. Следовательно, в отношении сформированности патриотизма и гражданственности у студентов критерии будут объединять количественные и качественные показатели личностных характеристик.

Теоретический анализ проблемы оценки сформированности патриотизма и гражданственности

Проблема развития гражданско-патриотических качеств личности в целом и диагностики их сформированности у студентов в частности является достаточно исследованной в отечественной научной литературе. Разработаны многочисленные методики диагностики гражданских и патриотических установок и качеств личности. И. С. Шахова использует психологический анализ вербального текста [4]. И. В. Егоров и Д. В. На-



умова разработали диагностику компонентов гражданского мировосприятия [5]. Н. В. Воробьева предложила диагностику патриотических качеств как культурной компетенции студентов в процессе изучения дисциплины «история» [6]. Т. Ф. Пушкина делает акцент на нравственных аспектах в диагностике гражданственности [7]. Т. Г. Целуйкина рассматривает психологические детерминанты становления гражданственности студентов вуза [8]. Н. В. Чернякова исследует акмеологический подход к диагностике и развитию гражданских качеств личности [9]. Е. В. Григорьева, Н. Р. Хакимова и А. П. Левченко обращают внимание на необходимость оценки ценностного типа личности при формировании патриотических качеств студентов [10]. В ряде исследований показано, что диагностика уровня сформированности гражданственности и патриотизма имеет большое практическое значение. В частности, она определяет зону наиболее эффективного влияния на становление гражданско-патриотических качеств обучающихся (Р. А. Валеева, Н. Е. Королева, Ф. Х. Сахапова) [11].

Основания для выделения критериев сформированности патриотизма и гражданственности

Отметим, что, несмотря на достаточную проработанность оценки сформированности гражданско-патриотических качеств в научной литературе, среди ученых нет единодушия в этом вопросе и они предлагают разный подход к решению задачи составления релевантного диагностического инструментария. В частности, Е. А. Есина убеждена, что личность патриота диагностируема по наличию у студентов таких качеств, как гражданственность, политическая грамотность, дисциплинированность, национальное самосознание, толерантность [12]. В соответствии с представлениями С. А. Хазовой, С. Н. Бегидовой, Р. А. Ахтаова репрезентативными критериями сформированности гражданственности являются: когнитивный критерий – освоенность студентами знаний в области социальной и политической сфер общества; аксиологический критерий – интериоризированность гражданских ценностей; деятельностный критерий – гражданская активность и опыт гражданского поведения и деятельности [13]. Е. А. Макарова разработала программу оценки сформированности гражданско-патриотический ценностей у будущих педагогов. Она опиралась на когнитивно-информационный, перцептивно-эмоциональный, деятельностно-мотивационный и рефлексивный критерии [14].

На наш взгляд, отсутствие единых критериев свидетельствует о возможности пополнения диагностического инструментария гражданско-патриотического воспитания. В то же время,

несмотря на разницу в терминах, содержательно выделяемые разными исследователями критерии близки и в качестве обязательной присутствует оценка аксиологической составляющей, когнитивной и деятельностной составляющих гражданско-патриотического воспитания. Считаем, что для выведения критериев логично обратиться к структуре гражданско-патриотического воспитания, а составляющие его показатели определить в соответствии с основными направлениями этого вида деятельности. В соответствии с авторским подходом гражданско-патриотическое воспитание как целенаправленная деятельность – это развитие ценностно-мотивационной, когнитивной и деятельностной сфер обучающихся. В первом случае предполагается аксиологизация понятий, составляющих сущность гражданственности и патриотизма, во втором требуется расширение кругозора студентов, а в третьем случае необходимо получение опыта практического участия в мероприятиях и событиях гражданско-патриотической направленности.

Содержание критериев и уровня сформированности патриотизма и гражданственности у студентов

Согласно указанным выше методологическим основаниям каждому из компонентов структуры гражданско-патриотического воспитания может соответствовать обобщенный критерий. Следовательно, развитие ценностно-мотивационной сферы определяется по эмоционально-ценностному критерию, развитие когнитивной сферы – по информационно-познавательному, развитие деятельностной сферы – по деятельностно-результативному.

Содержание критериев – количественные и качественные показатели составляющих гражданско-патриотическое воспитание процессов, а также искомым для гражданина и патриота личностных характеристик. Для их определения логично обратиться к основным направлениям гражданско-патриотического воспитания. Общепризнанной единой классификации таких направлений не существует. Однако указываемые в современных исследованиях направления гражданско-патриотического воспитания близки по своему наполнению, несмотря на некоторые терминологические вариации. Мы в своем исследовании принимаем четыре направления гражданско-патриотического воспитания, которые становятся основой для определения показателей его эффективности и, следовательно, сформированности патриотизма и гражданственности у студентов, – социально-правовое, историко-краеведческое, духовно-нравственное, военно-спортивное.

Эмпирическими показателями эмоционально-ценностного критерия, по полноте которого



можно судить о развитии ценностно-мотивационной сферы студентов, являются: личностное отношение к гражданско-патриотическим ценностям; адекватное представление образа гражданина и патриота (на примере исторических личностей); наличие необходимых гражданину и патриоту ценностей как личностных качеств (дисциплинированность, организованность, толерантность и др.); отношение к обязанностям (в том числе конституционным) гражданина и патриота.

Развитие когнитивной сферы оценивается по информационно-познавательному критерию, показателями которого являются знание основных положений Конституции РФ, Конвенции ООН о правах человека и прочих базовых нормативных документов, стремление узнавать больше о малой родине, истории, культуре России и родного края, способность аргументированно обосновать духовно-нравственные приоритеты, знание ключевых событий военной истории России, стремление узнавать больше.

Полнота деятельностно-результативного критерия, дающего объективное представление о развитии деятельностной сферы студентов, определяется по таким показателям, как участие в волонтерской деятельности, в мероприятиях научных, исследовательских, историко-краеведческой направленности, в благотворительной деятельности, в памятных мероприятиях, работе поисковых отрядов, военно-спортивных играх.

В зависимости от полноты количественных и качественных характеристик выведенных показателей определяется уровень патриотизма и гражданственности – высокий, средний, низкий. На высоком уровне для студентов характерно устойчивое положительное отношение к ценностям гражданско-патриотического содержания. Их кругозор позволяет аргументированно обосновывать свои приоритеты в различных социальных и нравственных ситуациях. В поведении студентов выражена гражданско-патриотическая мотивация – гражданская и социальная активность, самодисциплина, гуманное и толерантное отношение к окружающим, стремление оказывать им посильную помощь и т. д. По каждому из показателей патриотизма и гражданственности на высоком уровне характерны лишь положительные проявления признаков-показателей.

В отличие от высокого на среднем уровне положительные проявления преобладают, но не являются абсолютными. В частности, ценностно-мотивационная сфера может быть развита так же, как и на высоком уровне, однако практики реализации своих мотивов студентам может не хватать. Они не проявляют инициативы в разных видах гражданской активности, мероприятиях патриотического содержания, но при внешнем стимулировании участвуют в них, добросовестно выполняют порученные задания.

На низком уровне патриотизма и гражданственности положительные проявления составляющих данной категории признаков редки. Ценностно-мотивационная сфера студентов неустойчива: они легко меняют свою точку зрения, их отношение к гражданско-патриотическим ценностям в значительной степени зависит от внешних обстоятельств. Узкий кругозор не позволяет давать оценку социально-политическим процессам и явлениям, событиям духовной и культурной жизни страны. Студенты не ориентированы на заботу об окружающих, пассивны при проведении мероприятий патриотического содержания.

Более подробно признаки проявления разного уровня патриотизма и гражданственности представлены в таблице, где они могут быть использованы как индикаторы распознавания уровня.

Заключение

Формирование патриотизма и гражданственности у студентов – многомерный процесс. С одной стороны, в нем участвует целый ряд субъектов, оказывающих дифференцированное влияние на личность – образовательные и культуропорождающие организации, государство, сообщество, семья. С другой стороны, направления и сама структура гражданско-патриотического воспитания предполагают многозначность и многоаспектность этого социокультурного и образовательного процесса. Совокупность всех возможных видов влияния образует ценностно значимую информационно насыщенную деятельность среду становления личности гражданина и патриота. В то же время включение вопросов патриотического воспитания в число приоритетных при разработке концепций воспитания студентов в вузах предполагает измеримость эффективности форм воспитательной работы с целью отбора наиболее действенных.

В этой связи разработка четких критериев сформированности патриотизма и гражданственности с совокупностью характеризующих их показателей имеет как теоретическую значимость, так и практическую направленность. Содержание разработанной таблицы является своего рода диагностической картой для кураторов студенческих групп. Выведенные критерии патриотизма и гражданственности (эмоционально-ценностный, информационно-познавательный, деятельностно-результативный) позволяют систематизировать работу, проводимую в отношении становления патриотизма и гражданственности у студентов. Установленные для каждого критерия признаки-показатели носят эмпирический характер и могут быть диагностированы с помощью адекватных оценочных методик.



Характеристика уровня сформированности патриотизма и гражданской ответственности у студентов
Characteristics of the levels of patriotism and civil consciousness formation

Критерии	Показатели патриотизма и гражданской ответственности	Характеристика уровня патриотизма и гражданской ответственности		
		высокий (оптимальный)	средний (достаточный)	низкий (недостаточный)
Эмоционально-ценностный	Отношение к гражданско-патриотическим ценностям	Гордится своей страной, уважает традиции и обычаи народа, всегда готов помочь окружающим, нуждающимся	Гордится своей страной, уважает традиции и обычаи народа, в отношении к окружающим не всегда внимателен	Чувство гордости за страну ситуативно, к традициям и обычаям равнодушен, по отношению к окружающим безучастен
	Представление о личности гражданина и патриота	Имеет адекватное представление об отличительных качествах гражданина и патриота, может привести пример исторических личностей-патриотов	Имеет общее представление о гражданско-патриотических качествах, может привести в пример выдающихся исторических личностей-патриотов	Затрудняется анализировать гражданско-патриотические качества, не мотивирует выбор исторических личностей – патриотов Отечества
	Наличие необходимых гражданину и патриоту ценностей как личностных качеств	Дисциплинирован, умеет сам организовать свою деятельность, толерантен по отношению к окружающим	Достаточно дисциплинирован, в организации деятельности нуждается в помощи, не всегда проявляет толерантность к окружающим	Слабо дисциплинирован, не имеет навыков организации своей деятельности, по отношению к окружающим чаще всего не толерантен
	Отношение к обязанностям гражданина и патриота	Уважительно относится к конституционным обязанностям, готов защищать интересы государства	Уважительно относится к Конституционным обязанностям, равнодушно относится к защите интересов государства	Безразличен в отношении к Конституционным обязанностям, негативно воспринимает идею защиты интересов государства
Информационно-познавательный	Знание основных положений Конституции РФ, Конвенции ООН о правах человека и т. д.	Знает основные законы о правах и обязанностях человека и гражданина, своими поступками уважает права окружающих	Знает основные законы о правах и обязанностях человека и гражданина, не всегда задумывается о правах окружающих	Не знает основных законов о правах и обязанностях человека и гражданина, безразлично относится к правам окружающих
	Стремление узнавать больше о малой родине, истории, культуре России и родного края	Использует любую возможность для расширения кругозора, активно интересуется историей России и родного края	Имеет достаточно широкий кругозор, но не всегда достаточно инициативен в получении новых знаний и опыта	Не стремится расширять кругозор, не интересуется историей и культурой своей страны
	Аргументированное обоснование своих духовно-нравственных приоритетов	Может аргументированно обосновать духовно-нравственные приоритеты	Интуитивно определяет духовно-нравственные ценности	Духовно-нравственные ценности не являются приоритетными
	Знание ключевых событий военной истории России, стремление узнавать больше	Активно интересуется военной историей России, знает ключевые события и даты, стремится узнавать больше	Знает основные события военной истории, но не проявляет достаточной инициативы в углублении знаний	Не имеет четкого представления о военной истории России, не стремится узнавать больше
Деятельностно-результативный	Участие в волонтерской деятельности	Имеет положительный опыт участия в волонтерской деятельности	Готов участвовать в волонтерской деятельности	Не проявляет интереса к волонтерской деятельности
	Участие в мероприятиях историко-краеведческой направленности	Активно участвует в мероприятиях историко-краеведческой направленности	Не всегда охотно участвует в мероприятиях историко-краеведческой направленности	Неохотно участвует в мероприятиях историко-краеведческой направленности
	Участие в благотворительной деятельности	Выступает организатором проведения благотворительных акций	Ответственно выполняет поручения, но редко проявляет инициативу	Пассивен при проведении благотворительных акций
	Участие в памятных мероприятиях, работе поисковых отрядов, военно-спортивных играх	Проявляет активный интерес к работе поисковых отрядов, активно участвует в военно-спортивных играх	Не всегда активно участвует в памятных мероприятиях, охотно участвует в военно-спортивных играх	Не проявляет интереса к работе поисковых отрядов, безынициативен в военно-спортивных играх



В заключение отметим, что выведенные критерии патриотизма и гражданственности студентов, а также составляющие их показатели-признаки не являются самоценными. Мы опираемся на результаты исследования С. Н. Филипченко, которая пришла к выводу, что патриотическая культура как процесс не только связана с овладением опыта прошлого, но также включает познание студентом самого себя как субъекта учебно-воспитательного процесса [15]. Поэтому мы считаем, что установленные критерии помогают кураторам понять мотивы поведения студентов и помочь им проложить индивидуальный маршрут гражданско-патриотического роста через поддержание интереса к доминирующим в личностном восприятии направлениям гражданско-патриотического воспитания, а также стимулирование (и при необходимости коррекцию) недостаточно развитых составляющих.

Библиографический список

1. Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы : постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (дата обращения: 19.10.2019).
2. Сериков В. В. Патриотическая позиция как вид личностного опыта : условия становления // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2015. № 3 (98). С. 22–26.
3. Чельцов М. В. Проблемы определения критериев сформированности гражданственности и патриотизма молодежи // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2016. Т. 6, № 2. С. 24–29.
4. Шахова И. С. Гражданские установки личности : проблема диагностики // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2015. Т. 3, № 3. С. 259–262.
5. Егоров И. В., Наумова Д. В. Гражданское мировосприятие личности и аттитуды патриотизма : теория и методы диагностики : учеб. пособие. М. : ИИУ МГОУ, 2018. 110 с.
6. Воробьева Н. В. Педагогические модели воспитания патриотизма от ГОС ВПО до ФГОС ВО (на примере дисциплины «История») // Инновационное образование и экономика. 2016. Т. 1, № 21. С. 61–70.
7. Пушкина Т. Ф. Эмоционально-ценностные аспекты гражданственности личности // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2015. № 2. С. 213–216.
8. Целуйкина Т. Г. Психологические детерминанты становления гражданственности студентов вуза // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 421–425.
9. Чернякова Н. В. Акмеологический подход к развитию гражданственности личности // Акмеология. 2015. № 3. С. 178–179.
10. Григорьева Е. В., Хакимова Н. Р., Левченко А. П. Патриотизм и тип ценностных ориентаций личности студентов вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 4. С. 201–208.
11. Валева Р. А., Королева Н. Е., Саханова Ф. Х. Диагностика сформированности гражданственности у студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 291.
12. Есина Е. А. К вопросу о разработке критериев личности патриота // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2008. № 2. С. 191–193.
13. Хазова С. А., Бегидова С. Н., Ахтаов Р. А. Формирование у студентов гражданственности как показателя их социально-личностного развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 17. С. 58–64 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/870018.htm> (дата обращения: 23.04.2019).
14. Макарова Е. А. Критериально-диагностическая программа по оценке уровня сформированности гражданско-патриотических ценностей будущих педагогов // Научный потенциал. 2013. № 4. С. 70–73.
15. Филипченко С. Н. Формирование патриотической культуры курсантов в военном вузе // Сборник конференций НИЦ «Социосфера». 2015. № 29. С. 247–250.

Образец для цитирования:

Суменков И. А. Критерии сформированности патриотизма и гражданственности у студентов // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 278–283. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-278-283>

Criteria for Patriotism and Civil Consciousness Formation in Students

Ilya A. Sumenkov

Ilya A. Sumenkov, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, ilya-sumenkov@mail.ru

The purpose of the study presented in the article is to develop the criteria of patriotism and civil consciousness in students. The relevance of the study is confirmed by the inclusion of civil patriotic education in the priority directions of youth policy in Russia. It is supposed that the development of criteria is feasible based on the structure of

civil patriotic education (axiologization of its constituent concepts, broadening horizons, gaining practical experience) and its major directions (social and legal, local history, spiritual and moral, military and sports). We identified three criteria: 1. emotional and value-related; 2. informational and cognitive; 3. activity and result related. A set of characterizing indicators coordinated with the directions of civil patriotic education is presented for each of them. Depending on the completeness of the selected indicators, three levels of the formation of patriotism and citizenship among students are described: high (optimal), medium (sufficient), low (insufficient). The authors come to the conclusion that characteristics of the levels give the class supervisors reason to outline the possibility of influencing the process of civil patriotic education of students. The applied aspect



of the research problem is the possibility to diagnose the level of patriotism and civil consciousness formation among students and to systematize educational work at university, oriented towards the development of civil and patriotic qualities of students. The identified indicators characterize students' motivation, which can be applied in the educational process to individualize their civil and patriotic growth.

Keywords: civil patriotic education; criteria of patriotism and civil consciousness; levels of patriotism and civil consciousness formation.

References

1. Gosudarstvennaya programma patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2016–2020 gody: Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 30.12.2015 № 1493 [State Programme of Patriotic Education of Citizens of Russian Federation for Period of 2016–2020 Years. RF Government Regulation of December 30 2015 № 1493]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (accessed 19 October 2019) (in Russian).
2. Serikov V. V. Patriotic Position as Type of Personal Experience: Conditions of Establishment. *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta* [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], 2015, no. 3 (98), pp. 22–26 (in Russian).
3. Chel'tsov M. V. Problem of Definition of Criteria for Youth's Civic Consciousness and Patriotism. *Interexpo Geo-Sibir'* [Interexpo GEO-Siberia], 2016, vol. 6, no. 2, pp. 24–29 (in Russian).
4. Shakhova I. S. Person's Civil Sets: Problem of Diagnostics. *Vestn. Kemerov. gos. un-ta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2015, vol. 3, no. 3, pp. 259–262 (in Russian).
5. Egorov I. V., Naumova D. V. *Grazhdanskoye mirovospriyatiye lichnosti i attityudy patriotizma: teoriya i metody diagnostiki* [Civil and Patriotic Mentality and Patriotic Attitudes: Theory and Diagnostic Methods: the study guide]. Moscow, MGOU Publ., 2018. 110 p. (in Russian).
6. Vorob'yeva N. V. Development of Public Spirit and Patriotism as Cultural Competence in Studying "History": from the Second to the Third State Educational Standard. *Innovatsionnoye obrazovaniye i ekonomika* [Innovative Education and Economics], 2016, vol. 1, no. 21, pp. 61–70 (in Russian).
7. Pushkina T. F. Emotional and Value Aspects of Personality Civism. *Izv. Voronezh gos. ped. un-ta* [Izvestia Voronezh State Pedagogical University], 2015, no. 2, pp. 213–216 (in Russian).
8. Tseluykina T. G. Psychological Determinants of University Students' Civic Consciousness Becoming. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [ASR: Pedagogy and Psychology], 2018, vol. 7, no. 2, pp. 421–425 (in Russian).
9. Chernyakova N. V. Acmeological Approach to Person's Civil Development. *Akmeologiya* [Acmeology], 2015, no. 3, pp. 178–179 (in Russian).
10. Grigor'yeva E. V., Khakimova N. R., Levchenko A. P. Patriotism and Person's Value Orientations Type of Higher Education Institution's Undergraduates. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad], 2017, no. 4, pp. 201–208 (in Russian).
11. Valeyeva R. A., Koroleva N. E., Sakhapova F. Kh. Diagnosis of Students' Civic Consciousness Level. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Problems of Modern Science and Education], 2013, no. 6, pp. 291 (in Russian).
12. Esina E. A. On Question of Criteria of Patriot. *Vestnik Moskov. gos. un-ta kul'tury i iskusstv* [The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts], 2008, no. 2, pp. 191–193 (in Russian).
13. Khazova S. A., Begidova S. N., Akhtaov R. A. Formation of Civic Consciousness in Students as Indicator of Their Socio-Personal Development. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»* [Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept"], 2017, vol. 17, pp. 58–64. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/870018.htm> (accessed 23 April 2019) (in Russian).
14. Makarova E. A. Criteria-Diagnostic Program to Estimate Level of Future Teachers' Civil-Patriotic Values. *Nauchnyy potentsial* [Scientific Potential], 2013, no. 4, pp. 70–73 (in Russian).
15. Filipchenko S. N. Formirovaniye patrioticheskoy kul'tury kursantov v voyennom vuze [Forming of Cadets' Patriotic Culture at Military University]. *Sbornik konferentsiy NITS Sotsiosfera* [Proceedings of SEC Socio-Sphere Conferences], 2015, no. 29, pp. 247–250 (in Russian).

Cite this article as:

Sumenkov I. A. Criteria for Patriotism and Civil Consciousness Formation in Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 278–283 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-278-283>



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Международный форум «Гуманизация образовательного пространства»: итоги научного диалога

Л. И. Черемисинова

Черемисинова Лариса Ивановна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, larisa.cheremisina@mail.ru

Подведены итоги международного форума «Гуманизация образовательного пространства», состоявшегося 14–15 марта 2019 г. в СГУ имени Н. Г. Чернышевского и посвященного 110-летию юбилею СГУ и 100-летию высшего педагогического образования в Саратовской области. Организаторами конференции выступили Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского и Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО.

Ключевые слова: форум, гуманизация, педагогика, образовательное пространство.

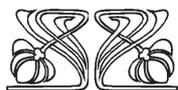
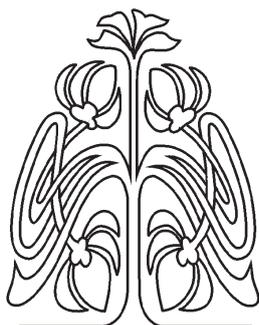
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-284-289>

Международный форум «Гуманизация образовательного пространства», организованный Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н. Г. Чернышевского и Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО и проходивший 14–15 марта 2019 г., был приурочен к празднованию 110-летия СГУ и 100-летия высшего педагогического образования в Саратовской области.

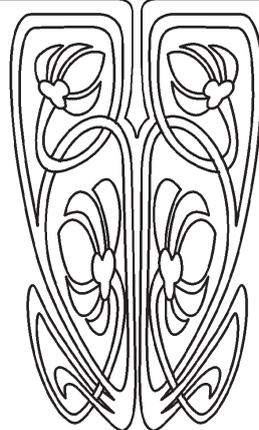
Такой масштабный форум проводится на факультете психолого-педагогического и специального образования второй год. Он вырос из нескольких более «мелких», но регулярно проходивших (с 2005 г.) международных и всероссийских конференций педагогической направленности: международной научной конференции «Гуманизация образовательного пространства», Всероссийской научной конференции «Проблемы филологического образования», Всероссийских очно-заочных научно-практических конференций: «Этнокультурное образование в современном мире», «Актуальные проблемы непрерывного экологического образования», «Ноосферная парадигма развития образовательного пространства регионов России» и др.

Основной целью форума явилось обсуждение методологических оснований воспитания, развития и обучения личности в изменяющемся образовательном пространстве. Форум позволил провести сравнительный анализ различных подходов к гуманизации образовательного пространства, систематизировать результаты научных разысканий по организации воспитательного и учебного процесса в современных образовательных реалиях, обсудить различные аспекты методологии формирования воспитывающего пространства, проанализировать стратегии гуманизации и гуманитаризации образования с позиций средового, этнокультурного, экологического и проектного подходов, рассмотреть вопрос о модернизации роли и функции педагога в современном обществе.

В работе форума приняли участие ведущие ученые, преподаватели высших и средних учебных заведений России и СНГ, специалисты, обучающие людей с различными образовательными возможностями,



ПРИЛОЖЕНИЯ





педагоги дошкольного, начального, среднего общего, среднего специального, инклюзивного, дополнительного и высшего образования, представители общественных организаций. Общее количество участников форума – 552, в том числе 14 представителей научных и образовательных организаций Абхазии, Белоруссии, Египта, Израиля, Казахстана, Украины, 122 представителя из разных городов России: Астрахань, Брянск, Владикавказ, Владимир, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Казань, Камышин, Кострома, Курск, Москва, Новгород, Новодвинск, Оренбург, Пенза, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Тольятти, Ханты-Мансийск, а также ученые и педагоги из различных районов Саратовской области: Базарный Карабулак, Балашов, Вольск, Духовницкое, Екатериновка, Петровск, Пугачев, Хвалынский, Шиханы, Энгельс и др.

Международный научный форум «Гуманизация образовательного пространства» открыла вокально-хоровая студия факультета психолого-педагогического и специального образования «Гармония плюс». Художественный руководитель – А. И. Чернышов. Прозвучал гимн Кириллу и Мефодию композитора П. И. Чайковского, посвященный исполнителями 110-й годовщине со дня основания Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Пленарное заседание началось с выступления проректора по учебной работе И. Г. Малинского, который передал слова приветствия участникам форума от ректора Саратовского университета А. Н. Чумаченко и отметил, что гуманизация образовательного процесса сегодня – основополагающий фактор модернизации образования в целом. И. Г. Малинский обратил внимание на востребованность форума, проводимого факультетом психолого-педагогического и специального образования СГУ и Институтом изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, свидетельством чего является интерес к нему российских и зарубежных коллег. От имени руководства университета И. Г. Малинский выразил благодарность факультету и пожелал всем участникам новых открытий и интересных знакомств.

Председатель форума – руководитель приоритетных проектов и программ СГУ Е. Г. Елина – подчеркнула значимость данного события: большая научная конференция проводится в юбилейный для университета год и посвящена одной из магистральных проблем современной науки – гуманизации образования. «Когда мы говорим об учителях и вузовских преподавателях, все чаще звучит мотив профессионального выгорания, – обозначила одну из дискуссионных тем Елена Генриховна. – Какие бы профессиональные подпорки мы ни дали нашим студентам, работа на практике вносит свои коррективы. В связи с этим возникает много проблем, связанных с подготовкой школьного учителя. Как сделать, чтобы

на протяжении многих лет этот огонек, эта искра и это желание работать с детьми и со студентами не пропадали, а, наоборот, разгорались с новой силой? Проблемы гуманизации касаются и другой стороны образовательного процесса. Пришло новое поколение, которое больше смотрит, чем слушает и читает. Появилось даже такое понятие как *развизуализация* молодого поколения. Думаю, нам не удастся это сделать, надо думать о том, как ребят, выросших в условиях Интернета, глобального мира, приблизить к той высокой науке, которую мы пытаемся им преподавать. Очень важно, что вместе с авторитетными учеными и преподавателями в конференции принимают участие студенты, которые завтра станут нашими коллегами». Е. Г. Елина в своем выступлении обозначила комплекс актуальных для современной педагогики проблем, которые впоследствии обсуждались на различных площадках форума.

Декан факультета психолого-педагогического и специального образования Р. М. Шамионов в своем приветственном слове к участникам форума напомнил, что раньше педагогов готовили под лозунгом «Образовывая, воспитываем – воспитывая, образовываем», но реалии сегодняшней изменившейся жизни требуют внесения корректив: сейчас важно «не навредить». «Мы обладаем многими технологиями, реформируем образование, вводим новые стандарты», – отметил Р. М. Шамионов, подчеркнув, что важно в процессе всех этих трансформаций «не навредить» образованию, создавать по-настоящему гуманное образовательное пространство. На факультете действуют пять педагогических кафедр, которые реализуют эту парадигму в своих научных исследованиях и методических трудах. «Мы ждем от участников конференции плодотворной дискуссии, новых идей и познавательного напряжения, которое рано или поздно приведет к изменениям в самой системе образования», – этими словами завершил свое выступление Р. М. Шамионов.

Эмоциональный тон дискуссии задал профессор Воронежского государственного педагогического университета, заслуженный деятель науки РФ Е. П. Белозеров. Заявленная им тема «Гуманизация в педагогическом образовании: мечта, надежда, концепт» заострила многие вопросы повестки дня форума: «Мы настаиваем на гуманизации отечественного образования, мы просто обязаны найти правильный вариант наших профессиональных действий, – заявил Евгений Петрович. – Мы в своей образовательной деятельности сегодня подвергнуты риску, опасности потери субъектности, профессиональной идентичности; существо нашего сегодняшнего состояния, увы, зачастую характеризует “имитация образовательной деятельности”. Но у нас много и оптимистического историко-педагогического материала, который помогает выживать и работать». Большой интерес у присутствующих



вызвало предложенное им осмысление концепта современного педагогического университета.

Его коллега по Воронежскому университету – профессор М. В. Шакурова приоткрыла некоторые «профессиональные тайны», посвятив свое выступление педагогическим и антипедагогическим смыслам скрытого содержания образовательного пространства. Школа, по ее мнению, порождает определенный жизненный уклад, дух, атмосферу. От них во многом зависит успех образования. Она поделилась наблюдениями, полученными в Великобритании в процессе посещения различных школ, и проанализировала скрытые смыслы, которые таит в себе организация школьного пространства, прежде всего, – коридоров, классов, так называемых «зон ненаблюдаемости», где ребенок мог бы отдохнуть от коллектива.

М. П. Воюшина, профессор Санкт-Петербургского государственного педагогического университета имени И. А. Герцена, координатор проекта «Школа диалога», автор учебников по литературному чтению для начальных классов, рассказала об эксклюзивном метаметодическом подходе к построению курсов «Русский язык» и «Литературное чтение» в образовательной системе «Школа диалога». М. П. Воюшина посвятила свой доклад организации работы с текстом учебника, который, вслед за М. М. Бахтиным, рассматривается ученым как «объект для исследования и мышления».

Профессор Владимирского государственного университета Л. К. Фортова посвятила свое выступление эффективности учебной деятельности в школе и вынесла на обсуждение вопрос о том, как формируется «защищенная нравственность», помогающая ребенку не стать жертвой социализации.

Профессор Ф. Г. Мухаметзянова из Казанского (Приволжского) федерального университета представила магистратуру как модель обучения взрослого человека: она проанализировала соотношение личностно ориентированного и субъектно-деятельностного подходов в подготовке будущих магистров.

Интересными исследованиями поделился профессор департамента педагогики Московского городского педагогического университета Б. В. Куприянов, который провел социально-педагогическую реконструкцию деятельности вожатого в советском пионерском лагере в 1960-80 годах.

По окончании пленарного заседания работа форума продолжилась на различных секциях: десять секций проводились на базе СГУ, пять секций – во Дворце творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова, секция «Современные тенденции гуманизации дошкольного образования» проводилась в МДОУ «ЦРР – детский сад № 101 «Жар-птица», секция «Гуманизация военного образования» – в Саратовском военном ордена Жукова Краснознаменном институте войск национальной гвардии РФ. В соответствии с программой секций обсуждались вопросы педагогической

психологии и психологии социальной активности личности и группы, гуманистические подходы к проблемам физической культуры в образовательном процессе, а также ноосферная парадигма гуманизации образования, дискутировались современные тенденции гуманизации специального инклюзивного, а также технологического, филологического, естественно-математического образования и речевого развития.

Особый интерес представляли научно-образовательные мероприятия форума, проводившиеся 14 марта на территории СГУ и на различных выездных площадках. Так, большой резонанс получил мастер-класс «Диагностика и психокоррекция профвыгорания работников образовательных учреждений», проводившийся М. В. Лысогорской (практический психолог, кандидат психологических наук, директор Психологического центра РОСТ, г. Саратов), Т. В. Сурковой (психолог отделения экстренной помощи ГБУ СО СРЦ «Возвращение») и студентом 4-го курса факультета психологии СГУ Богланом Назаровым. Участники мастер-класса смогли практически познакомиться с диагностикой, профилактикой и терапией синдрома эмоционального выгорания, самостоятельно выявить наличие у себя степени выраженности данного проявления, опробовать на себе некоторые техники саморегуляции, получить знания и представления о профилактике самовыгорания, что крайне важно в условиях современного образования.

В Свято-Покровской православной классической гимназии г. Саратова проводился мастер-класс «Растить в себе человека: урок литературного чтения». М. П. Воюшина (доктор пед. наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» РГПУ имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)) провела урок в 3 классе на тему «Рассказ В. Ю. Драгунского “Красный шарик в синем небе”», на котором присутствовали учителя начальных классов из разных школ г. Саратова, а также студенты факультета психолого-педагогического и специального образования, обучающиеся по профилю «Начальное образование». Урок М. П. Воюшиной представлял собой образец эстетического подхода к словесному искусству, при котором неразрывно анализируются художественная форма и содержание, выявляются эмоциональное наполнение текста и реакция на него школьников. Участники мастер-класса на практике увидели технологию «медленного чтения» произведения и реализацию диалога изобразительного и словесного искусства на уроке литературного чтения.

В МОУ «СОШ № 6» проводился профориентационный марафон «Динамика профессиональных биографий» (ведущие: зам. директора по УР МОУ «СОШ № 6», учитель начальных классов С. Н. Шаропова и канд. пед. наук, доцент кафедры начального естественно-математического образо-



вания СГУ имени Н. Г. Чернышевского О. А. Федорова). В мероприятии приняли участие преподаватели факультета психолого-педагогического и специального образования, выпускники факультета разных лет, студенты 4-го курса направления подготовки «Педагогическое образование».

В жанре свободного микрофона выступили доценты кафедры начального естественно-математического образования П. М. Зиновьев и Т. И. Фаддейчева, а также выпускники разных лет: О. А. Линникова, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 84», почетный работник общего образования (выпуск 1992 г.), О. С. Банникова, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 84», почетный работник общего образования (выпуск 1992 г.), М. С. Егорова, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 6», победитель конкурса на приз детских симпатий «Признание – 2016», учитель высшей квалификационной категории; Н. Ю. Золотухина, учитель информатики МБОУ «СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Энгельса (выпуск 2009 г.); В. В. Кузьмина, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 6», учитель первой квалификационной категории; А. П. Несторишена, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 6»; К. С. Прыгина, учитель начальных классов МОУ «Гимназия № 7» (выпуск 2014 г.); В. В. Мезяк, учитель начальных классов «Лицея № 53» (выпуск 2016 г.); Д. И. Андрощук, учитель начальных классов «Лицея № 15» (выпуск 2016 г.) и др.

Все выступления сопровождалось презентациями, видеороликами в форме боб-трейлера, представившими динамику профессиональных биографий гостей. Участники мероприятия пришли к выводу о том, что жизнь в педагогической профессии — это неустанный труд души; что труд педагога, полный тревог и волнений, радостей и печалей, дерзаний и поисков, — это вечное испытание на мудрость и терпение, профессиональное мастерство и человеческую незаурядность. Учитель, педагог, воспитатель — это не только профессия. Это высокая миссия, предназначение которой — сотворение личности, утверждение человека в человеке.

Комплекс мероприятий прошел во Дворце творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова г. Саратова. В работе выездного заседания секции «Педагогика вне обучения: деятельность воспитателя, вожатого, классного руководителя» приняли участие ученые и педагоги Саратова, Москвы, Воронежа, Астрахани, Волгограда, Казани, студенты факультета психолого-педагогического и специального образования. Открыл работу секции музыкальный театр «Детский остров» (рук. Е. А. Гладырева). В приветственном слове директора Дворца творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова И. Е. Иванцова отмечены особая значимость и потенциал дополнительного образования в воспитании подрастающего поколения на принципах гуманизма.

Профессор департамента педагогики МГПУ Б. В. Куприянов сделал сообщение на тему «Педагогика приключений», в котором отметил важность для детей воспитательных мероприятий с «приключенческой» основой, показал их соответствие природе и познавательным потребностям ребенка.

Докладчики в своих выступлениях затронули разные аспекты моделирования гуманного воспитывающего пространства: профессор В. П. Косырев (Москва) рассказал о современных тенденциях развития форм музейной педагогической деятельности и коммуникации; доцент А. Н. Махинин (Воронеж) раскрыл границы и возможности воспитательного пространства образовательной организации в формировании российской гражданской идентичности старшеклассников; ст. преподаватель С. А. Морозова (Волгоград) показала инновационные формы взаимодействия образовательной организации с родителями обучающихся; ст. преподаватель М. Р. Ибляминова (Астрахань) определила педагогическую философию классного руководства в современных условиях; профессор Е. А. Александрова (Саратов) оценила роль образовательного пространства организации в воспитании личности ребенка. В ходе обсуждения докладов состоялся продуктивный диалог между представителями педагогической науки и педагогами образовательных организаций города Саратова.

Продолжением научной части стали мастер-классы педагогов Дворца творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова, которые продемонстрировали интересные воспитывающие практики: показали образовательный потенциал театральной деятельности для развития коммуникативных качеств личности (Е. А. Гладырева, актриса, худ. рук. театра «БалаганчикЪ»); раскрыли роль краеведческой работы для познавательного развития и культурного просвещения обучающихся (Е. Н. Пакалина, методист по музейно-образовательной деятельности Центра музейной педагогики СГХМ имени А. Н. Радищева); значение народной музыки в духовном воспитании подрастающего поколения (А. В. Дормидонтов, руководитель Оркестра русских народных инструментов «Полифон», профессор кафедры народных инструментов СГК имени Л. В. Собинова) и др.

Присутствовавшие на мастер-классах студенты в атмосфере открытости, доброжелательности, сотворчества водили хороводы и постигали тайны этого уникального жанра, рисовали кофе, разгадывали секреты саратовского края, пробовали себя в роли музыканта и играли на домре, осваивали методику развития выразительного голоса и красивой речи. Впоследствии студенты отметили, что такие мероприятия помогают лучше понять педагогическую профессию, пробуждают «добрые, радостные чувства» и желание «еще раз прогуляться по городу и по-новому взглянуть на знакомые



места», «побольше узнать о родном городе», «желание развиваться», «много работать над собой, чтобы стать хорошим педагогом». Приобретенные знания и педагогический опыт, по мнению студентов, непременно пригодятся в их деятельности на ближайшей летней вожатской практике.

Работа форума «Гуманизация образовательного пространства» продолжилась 15 марта. В этот день прошла Всероссийская научная конференция «Проблемы филологического образования», собравшая ученых из разных городов и вузов страны, а также учителей начальных классов г. Саратова и Саратовской области.

Открыл пленарное заседание доклад доктора филологических наук, заведующего кафедрой русского языка и литературы Балашовского института (филиала) СГУ имени Н. Г. Чернышевского М. Р. Шумариной, которая поделилась опытом организации модульного обучения при подготовке будущих педагогов в Балашовском институте.

Доклад доктора филологических наук, профессора кафедры начального языкового и литературного образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского И. А. Тарасовой был посвящен проблеме читательской некомпетентности. Докладчик предложила систему критериев некомпетентности читателей: прагматический подход к чтению художественной литературы; нежелание трудиться над текстом; восприятие произведения только на уровне сюжета; отношение к героям как к реальным людям («наивный реализм»); непонимание связи между поступками героев и авторской концепцией; требование эксплицитной моральной оценки со стороны автора и др. Эти критерии были выделены на основе анализа читательских отзывов о книгах.

В докладе кандидата филологических наук, декана филологического факультета Балашовского института (филиала) СГУ С. И. Шумарина было проанализировано изложение вопросов морфемики и словообразования в учебниках русского языка для средней школы. В фокусе его внимания оказались как известный учебно-методический комплекс Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др., созданный на основе учебника под научной ред. Н. М. Шанского, так и учебники совершенно новые, созданные новыми авторскими коллективами (например, учебник, входящий в систему «Алгоритм успеха», под ред. А. Д. Шмелева). Докладчик обратил внимание на спорные трактовки статуса некоторых морфем, на принципы и порядок морфемного анализа в средней школе.

В докладе доктора филологических наук, профессора кафедры филологического образования Саратовского областного института развития образования С. Б. Козинца были обозначены «проблемные зоны» в школьных учебниках по русскому языку. К числу этих зон были отнесены отсутствие метапредметных заданий, заданий исследовательского и проблемного характера;

слабый характер интрапредметных связей между годами обучения; устаревший иллюстративный материал и др.

В докладе кандидата филологических наук, доцента кафедры начального языкового и литературного образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского А. Б. Щербакова был раскрыт методологический смысл выражения «диалог искусств». Докладчик призвал к более широкому пониманию выражения «диалог искусств», включив в него не только традиционные межпредметные связи, но и сложные диалогические отношения внутри каждого вида искусства: литературы, музыки, живописи и т.д.

Пленарное заседание завершилось подведением итогов конкурса рецензий-открыток на произведения современных детских писателей, проводившегося в рамках форума «Гуманизация образовательного пространства». Участниками конкурса стали студенты разных курсов факультета психолого-педагогического и специального образования. Победители были торжественно награждены грамотами и ценными призами (книгами).

По окончании пленарного заседания работа конференции продолжилась в секциях, на которых обсуждались теоретические и методические основы языкового и литературного образования, а также актуальные проблемы современной филологии.

Научно-образовательные мероприятия этого дня преимущественно сконцентрировались в МОУ «Гимназия № 7» г. Саратова. Здесь прошло заседание выездной секции форума «Проектная деятельность в образовательном пространстве современной школы» (модераторы: директор МОУ «Гимназия № 7» И. А. Орлова и канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики детства на базе МОУ «Гимназия № 7» СГУ имени Н. Г. Чернышевского М. П. Зиновьева), на которой своими разработками и проектными методиками поделились учителя различных школ г. Саратова.

Городской семинар учителей начальных классов «Роль учебника литературного чтения в развитии диалогового мышления младших школьников» провела М. П. Воюшина, доктор пед. наук, проф. РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург). На семинаре присутствовало около 50 действующих педагогов начальной школы, а также будущие педагоги, студенты факультета психолого-педагогического и специального образования. Знакомство с диалоговыми технологиями, которые активно продвигаются авторским коллективом инновационной образовательной системы «Школа диалога», открыло новые перспективы гуманизации образовательного пространства. М. П. Воюшина представила структуру своего нового учебника по литературному чтению, показала возможности применения диалоговой технологии в процессе изучения жанра басни на уроках литературного чтения. Мастерская интерпретация басенных сюжетов, тонкость филологического



анализа, разнообразие методических решений, доброжелательный тон ведения диалога не оставили равнодушными учителей начальных классов.

Педагогическая мастерская «Краеведческий компонент в начальном образовании» была представлена докладами зав. кафедрой начального естественно-математического образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского, доктора биол. наук Е. Е. Морозовой, доцентов кафедры начального естественно-математического образования О. А. Исаевой и Т. И. Фаддейчевой, а также докладами студентов факультета психолого-педагогического и специального образования. Все доклады были объединены общностью разрабатываемой тематики и посвящены исследованию возможностей применения в практике начального образования проектных технологий с краеведческим содержанием.

В МАОУ «Лицей № 37» состоялась районная научно-практическая конференция обучающихся, осваивающих ФГОС НОО «Мой Мир» в образовательной области «Окружающий мир. Естествознание». Младшие школьники представили свои исследовательские проекты, слушателями и ценителями которых стали преподаватели и студенты факультета ППиСО СГУ имени Н. Г. Чернышевского.

Научная дискуссия, развернувшаяся в рамках международного научного форума «Гуманизация образовательного пространства», была плодотворна и значима не только для представителей научных сообществ нашей страны и других государств. Она важна для будущих педагогов – студентов, участвовавших в различных мероприятиях форума, которым предстоит реализовывать на практике гуманитарную образовательную парадигму.

Образец для цитирования:

Черемисина Л. И. Международный форум «Гуманизация образовательного пространства»: итоги научного диалога // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3 (31). С. 284–289. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-284-289>

International Forum “Humanization of the Educational Space”: Overall Results of the Scientific Dialogue

Larisa I. Cheremisinova

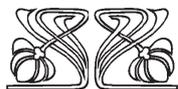
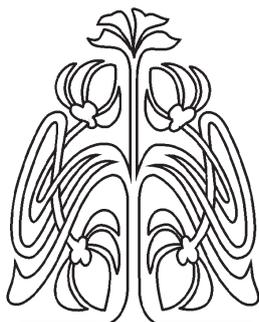
Larisa I. Cheremisinova, <https://orcid.org/0000-0001-7727-8973>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, larisa.cheremisinova@mail.ru

The article summarizes the results of the International forum “Humanization of educational space”, which was held at Saratov State University on March 14–15, 2019 and was dedicated to the 110th anniversary of SSU and 100th anniversary of higher pedagogical education in Saratov Oblast. National Research Saratov State University and the Institute of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education acted as the organizers of the forum.

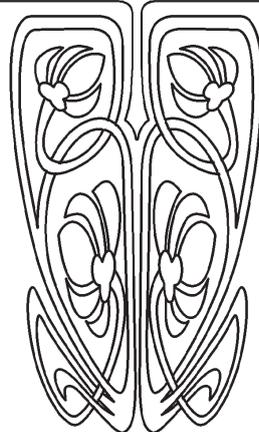
Keywords: forum, humanization, pedagogy, education space.

Cite this article as:

Cheremisinova L. I. International Forum “Humanization of the Educational Space”: Overall Results of the Scientific Dialogue. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 3 (31), pp. 284–289 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-284-289>



ПОДПИСКА



Подписка на I полугодие 2020 года

Индекс издания в объединенном каталоге
«Пресса России» 84823, раздел 30
«Научно-технические издания.
Известия РАН. Известия вузов»

Журнал выходит 4 раза в год

Цена свободная

Оформить подписку онлайн можно
в интернет-каталоге «Пресса по подписке» (www.akc.ru)

Адрес Издательства

Саратовского университета (редакции):

410012, Саратов, Астраханская, 83

Тел.: +7 (845-2) 51-45-49, 52-26-89

Факс: +7 (845-2) 27-85-29

E-mail: izvestiya@info.sgu.ru

Адрес редколлегии серии:

410012, Саратов, Астраханская, 83,
СГУ имени Н. Г. Чернышевского,
факультет психолого-педагогического
и специального образования

Тел./факс: +7 (845-2) 22-51-12

E-mail: akmepsy@mail.ru

Website: <http://akmepsy.sgu.ru>