

Жильцов Николай Александрович, кандидат педагогических наук, профессор, ректор НОУ ВО «Международный юридический институт при Министерстве юстиции РФ»;

Григорьев Сергей Михайлович, кандидат военных наук, доцент кафедры «Анализ рисков и экономическая безопасность» ФГБОУ ВО Финансовый университет при Правительстве РФ, заместитель генерального директора ООО «Объединенная редакция»;

Мамкин Анатолий Сергеевич, заслуженный юрист РФ, кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой организации судебной и правоохранительной деятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»;

Скуратов Юрий Ильич, заслуженный юрист РФ, доктор юридических наук, профессор, Президент фонда «Правовые технологии XXI века»;

Сухарев Александр Яковлевич, Действительный государственный советник юстиции, доктор юридических наук, профессор, советник ректора АНО ВО «Российский новый университет»;

Трунцевский Юрий Владимирович, доктор юридических наук, профессор кафедры анализа рисков и экономической безопасности ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ»;

Тыртышный Алексей Александрович, кандидат психологических наук, профессор, декан юридического факультета, заведующий кафедрой теории и истории права и государства АНО ВО «Российский новый университет»;

2. Секция педагогических наук (13.00.00).

Калаков Николай Ильич, заместитель Главного редактора, руководитель секции педагогических наук, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Рязанского высшего воздушно-десантного командного ордена Суворова дважды Краснознаменного училища имени генерала армии В.Ф.Маргелова;

Григорьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет», коммерческий директор ООО «Объединенная редакция»;

Кириллова Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, начальник кафедры юридической психологии и педагогики ФКОУ ВО «Академия права и управления ФСИН России», г. Рязань.

Матасов Юрий Тимофеевич, доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики ФГБОУ ВО Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена;

Махмудов Марат Наильевич, кандидат физико-математических наук, доцент, начальник управления научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина»;

Михайловский Виктор Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФБКОУ ВО Министерства обороны «Военная академия РВСН имени Петра Великого»;

Неверкович Сергей Дмитриевич, член корреспондент РАО, доктор педагогических наук, директор ВНИИ ФК, заведующий кафедрой

педагогической ФГБОУ ВО «Российский Государственный Университет Физической Культуры, Спорта, Молодёжи и Туризма» (ГЦОЛИФК);

Петренко Валентина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, член Комитета СФ ФС РФ по социальной политике;

Солодова Евгения Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры военной акмеологии и кибернетики Военной академии РВСН имени Петра Великого;

Судакова Наталия Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе НОУ ВО «Институт международной торговли и права»;

Чемоданова Диана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»;

Шабанов Григорий Александрович, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе НАО ВО «Российский новый университет»;

Шудегов Виктор Евграфович, доктор физико-математических наук, профессор, заместитель председателя Комитета ГД ФС РФ по образованию;

3. Секция психологических наук (19.00.00).

Перельгина Елена Борисовна, заместитель Главного редактора, руководитель секции психологических наук, членкорреспондент Российской Академии Образования, доктор психологических наук, профессор, член Президиума Российского психологического общества, действительный член Международной академии педагогических наук, декан факультета социальной психологии Гуманитарного университета г. Екатеринбург;

Володарская Елена Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра истории организации науки и науковедения Института истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова Российской Академии Наук;

Кандыбович Сергей Львович, Первый заместитель Главного редактора, Председатель научно-редакционного совета, членкорреспондент Российской Академии Образования, доктор психологических наук, член Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям, Председатель общественной организации «Федерация национальнокультурной автономии Белорусов России», Лауреат Премии Президента РФ в области культуры, Лауреат Государственной Премии РФ имени Маршала Советского Союза имени Г.К.Жукова, Лауреат Премии Правительства РФ в области образования, заслуженный деятель науки РФ, профессор;

Лаптев Леонид Григорьевич, Главный редактор Редакционной коллегии, доктор психологических наук, Лауреат премии Президента Российской Федерации, Лауреат премии Правительства РФ в области образования, профессор, директор Института развития ресурсов человека и социального здоровья.

Лаптева Тамара Ивановна, заместитель руководителя дирекции журнала по менеджменту качества, кандидат психологических наук, врач

высшей категории Московского областного научно-исследовательского клинического института имени М.Ф.Владимирского;

Малых Сергей Борисович, академиксекретарь отделения психологии и возрастной физиологии РАО, доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Психологического института РАО;

Минаев Андрей Иванович, доктор исторических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина»;

Михайлов Геннадий Степанович, доктор психологических наук, профессор, Вице-президент Международной общественной организации «Федерация мира и согласия»;

Ратанова Тамара Анатольевна, заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор кафедры экономической психологии и психологии труда НАО ВО «Институт мировых цивилизаций»;

Сухов Анатолий Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина»;

Толстов Сергей Николаевич, доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, руководитель межрегионального исследовательского центра «Акме» г. Шуя Ивановской области;

Фетискин Николай Петрович, доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы, заведующий кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет имени Н.А.Некрасова»;

Фомина Наталья Александровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина».

В. ДИРЕКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Алексеев Юрий Валерьевич, руководитель дирекции журнала, кандидат психологических наук, профессор, Президент Некоммерческого партнерства (НП) «Межрегионального центра содействия развитию ресурсов и территорий «ОПТИМА ПРОЕКТ» Директор Научно-исследовательского центра Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

Вишневская Ирина Анатольевна, Шеф-редактор журнала, заместитель генерального директора Издательства «АрденМ»;

Лаптева Тамара Ивановна, заместитель руководителя дирекции журнала по менеджменту качества, кандидат психологических наук, врач высшей категории Московского областного научно-исследовательского клинического института имени М.Ф.Владимирского;

Темурова Анастасия Сабировна, менеджер по развитию организационных коммуникаций;

Черный Юрий Алексеевич, кандидат юридических наук, заместитель руководителя дирекции по связям с государственными органами и общественными объединениями.

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА3

Донцов Александр Иванович,
Перельгина Елена Борисовна,
Рикель Александр Маркович
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ
МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ 3

Бочарников Игорь Валентинович
ОБ ИДЕОЛОГИИ РОССИИ В УСЛОВИЯХ ЗАПАДНИСТСКОГО
ТОТАЛИТАРИЗМА (ПО КНИГЕ А.А. ЗИНОВЬЕВА
«ИДЕОЛОГИЯ ПАРТИИ БУДУЩЕГО») 5

Блинникова Светлана Леонтьевна
КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ
СТРАТЕГИИ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ 9

Кармаев Александр Алексеевич,
Ерофеева Мария Александровна,
Белоус Елена Николаевна,
Ким Светлана Викторовна
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА 13

Шупицкая Оксана Николаевна
КОНСТИТУЦИОННЫЕ ПРИНЦИПЫ: СОЦИАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ 18

Блохин Александр Леонидович
ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ
«ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ 21

Иванова Галина Викторовна
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ
КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО
ПРОФИЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА 25

Белова Елизавета Васильевна
СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ 29

Пак Ын Сук
ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ДУХОВНОМ
САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ: К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
КОРЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 34

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТА ТРУДА И ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ 36

Ермолаева Светлана Анатольевна
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 36

Полякова Светлана Григорьевна,
Поляков Евгений Анатольевич,
Донцов Дмитрий Александрович,
Сенкевич Людмила Викторовна
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ В ДЕТСТВЕ И ОТРОЧЕСТВЕ НА
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ В ЮНОСТИ И МОЛОДОСТИ 40

Полякова Светлана Григорьевна,
Поляков Евгений Анатольевич,
Донцов Дмитрий Александрович,
Донцова Маргарита Валерьевна
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ
(ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ) И МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ИЗ СЕМЕЙ 44

Кобзева Ольга Владимировна
ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 49

Шайхутдинов Рустам Раджапович,
Печерская Александра Борисовна,
Радзецкая Екатерина Александровна
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ
В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ КОНФЛИКТОЛОГИИ 53

Григина Елена Анатольевна,
Денисенко Галина Владимировна,
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ
ЯЗЫКОВ ИСПАНИИ В РОССИИ 56

Соловей Алла Ивановна
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ СТИЛЕВОГО МЫШЛЕНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ
СТАНОВЛЕНИИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ КАК ПРЕДМЕТ
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 61

Тао Е
АДЕКВАТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ РУССКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА
КАК ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ 64

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА 67

Баркова Элеонора Владиленовна
«Я СТЫЖУСЬ, СЛЕДОВАТЕЛЬНО, СУЩЕСТВУЮ»:
К ЭКОФИЛОСОФСКОМУ АНАЛИЗУ УЧЕНИЯ В.С. СОЛОВЬЕВА 67

Пичкова Лариса Сергеевна
РОЛЬ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ (CLIL) В ФОРМИРОВАНИИ НОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 71

Неверова Инга Владимировна
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРИОРИТЕТНОГО РАЗВИТИЯ
ИННОВАЦИОННЫХ И КРЕАТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ 75

Югфельд Ирина Александровна,
Харланова Юлия Викторовна
МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 82

Крючкова Ирина Михайловна
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ДОВЕРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОТРУДНИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ 88

Крючкова Ирина Михайловна
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕРИАЛОВ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
КИНЕМАТОГРАФА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА 94

Ульянина Ольга Александровна
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ МОРАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОПЕРАТИВНО-
СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОВД РОССИИ 100

Борисенко Владимир Иванович,
Чернышева Елена Николаевна
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИЗБИРАТЕЛЬНОГО
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 103

Поляков Александр Сергеевич,
Гаранина Алена Васильевна
ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
И ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
У СОТРУДНИКОВ ПАТРУЛЬНО-ПОСТОВОЙ СЛУЖБЫ 106

Крутько И.С.,
Сморкалова Т.Л.,
Сюткина Е.Н.,
Ходырева Е.В.
РОЛЬ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ГЕРОЕВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ
И ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ 111

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Донцов Александр Иванович,
Dontsov Aleksandr Ivanovich,
Перельгина Елена Борисовна,
Perelygina Elena Borisovna,
Рикель Александр Маркович,
Rikel' Aleksandr Markovich.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ¹

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS AND MYTHOLOGICAL MECHANISMS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATION'S SECURITY²



Сведения об авторах: Донцов А.И., Академик РАО, профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Почетный Президент Российского психологического общества; Перельгина Е.Б., член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета социальной психологии Гуманитарного университета (г. Екатеринбург); Рикель А.М., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

логии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

About the authors: Dontsov Aleksandr Ivanovich, doctor in Psychology, professor, full member of the Russian Academy of Education, professor at Social Psychology chair of Moscow State University after M.V. Lomonosov (Moscow); Perelygina Elena Borisovna, doctor in Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, dean of Social Psychology department of Liberal Arts University – University for Humanities (Yekaterinburg); Rikel' Aleksandr Markovich - candidate of Psychology, associate professor at Social Psychology chair, Moscow State University after M.V. Lomonosov.

Аннотация: Мифологические механизмы развития безопасности организации направлены на создание целенаправленно ориентированных представлений о направлениях и путях формирования безопасности организации. Они опираются на социально-психологические основания и факторы развития безопасности как состояния организации, среди которых – планируемое поведение.

Abstract: The mythological mechanisms of the organization's security development are aimed at creating purposefully oriented ideas about the directions and ways of forming the organization's security. They rely on the socio-psychological foundations and factors of security development as a state of the organization, among them - planned behavior.

Ключевые слова: миф, мифологические механизмы, безопасность, теория планируемого поведения.

Key words: myth, mythological mechanisms, safety, theory of planned behavior.

При рассмотрении путей и направлений развития безопасности организации обнаруживают свою актуальность и действенность не только аффективные, коммуникативные и когнитивные факторы, но и конструирование организационных мифов, которые могут выступать как структурный элемент корпоративной культуры.

Выдающийся английский этнограф и историк, стоявший у истоков научной школы эволюционизма в этнографии, Э.Б. Тайлор (Edward Burnett Tylor), рассматривая практические основания мифологических концептов, делает обобщающее заключение о содержании и специфике мифологических концепций. Э.Б. Тайлор пишет о мифе: «Мы рассмотрели

в нем процессы одушевления и олицетворения природы, образование легенды посредством преувеличения и извращения фактов, отверждение метафоры вследствие ложно понятой реализации слов, превращение умозрительных теорий и еще менее существенных вымыслов в предполагаемые исторические события, переход мифа в чудесную легенду»³.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (код ГРНТИ 15.41.00 № 16-18-00032 «Доверие и субъективное благополучие личности как основа психологической безопасности современного общества»).

² The paper has been accomplished with the support of the Russian Science Fund (Grant code 15.41.00, № 16-18-00032 «Trust and Personality Subjective Wellbeing as Foundation of Psychological Security of Modern Society»).

В мифе не только отражены исторические события и нравственные примеры, но содержатся причинно-следственные связи, определенное целеполагание, ориентированное на «правильность развития» (Э.Б. Тайлор). В этом ракурсе задача создания мифологических механизмов развития безопасности организации направлена на формирование комфортной и смыслоориентированной модели организации, в наибольшей степени способствующей психологической безопасности и предотвращению угроз. При этом место мифа, имеющее функциональное назначение сплочения мыслительных образов для движения к единообразным и непротиворечивым представлениям о бытии в социальной группе, в коллективе, в организации, является универсальным и дополняющим научно-теоретические обоснования. А.Ф. Лосев в своей работе «Диалектика мифа» пишет:

«1. Миф не есть выдумка или фикция, не есть фантастический вымысел, но – логически, т.е., прежде всего, диалектически необходимая категория сознания и бытия вообще.

2. Миф не есть бытие идеальное, но жизненно ощущаемая и творимая вещественная реальность.

3. Миф не есть научное и, в частности, примитивно-научное построение, но – живое субъект-объектное взаимообщение, содержащее в себе свою собственную, внаучную, чисто мифическую же истинность, достоверность, принципиальную закономерность и структуру»⁴.

В своем своеобразии и закономерностях мифологические механизмы развития безопасности организации близки к политической мифологии как инструменту консолидации социальных групп. Опираясь на эмоционально-практическое мышление, на потребность людей в защищенности и в безопасности, мифологизация организации целенаправленно осуществляется конкретными специалистами. Каналами распространения мифов становятся организационные связи и неформальное общение, призванные показать символическую общность организации.

В организационной мифологии отражается вербальная модель реальности с ее противоречиями, угрозами и путями их преодоления.

Страхи и переживания сотрудников в организации – через развертывание их самосознания – трансформируются в векторы обеспечения потребности в безопасности. «Слово есть выраженное самосознание личности, уразумевшая свою интеллигентную природу личность, – природа, пришедшая к активно развертывающемуся самосознанию. Личность, история и слово – диалектическая триада в недрах самой мифологии. Это – диалектическое строение самой мифологии, структура самого мифа»⁵.

Потребность в мифотворчестве возрастает в период кризисных явлений в функционировании организации. Это связано, в частности, с тем, что мифологические механизмы могут выполнять компенсаторную функцию, действовать на уровне коллективной интуиции и нейтрализовать напряженность конфликтных и экстремальных ситуаций.

Задачей мифологизации в системе создания безопасности организации представляется, во-первых, предложение объяснения необходимости развития безопасности организации, во-вторых, уточнение образа безопасной организации, в-третьих, легитимация определенных мероприятий и способов поведения в сложных ситуациях.

Эти механизмы опираются на когнитивные, аффективные, коммуникативные аспекты субъект-субъектных взаимодействий, на предметно-деятельностные основания как формирования, так и функционирования организации в формате безопасности. В отечественной литературе существует ограниченный спектр трактовок социально-психологических факторов безопасного развития организации. Приведем одну из точек зрения, отражающую практическую направленность автора – руководителя службы безопасности ООО «Тюменьнигипрогаз». С.В. Новиков указывает на ряд социально-психологических факторов, детерминирующих безопасное функционирование организации: «1. Напряженность или удовлетворенность качеством личной жизни и качеством жизни в организации...⁶. 2. Состояние настороженности/напряженности... 3. Корпоративная приверженность, лояльность»⁷.

К первой группе факторов относятся потребности в межличностном общении и ролевом взаимодействии, уровень субъективного благополучия сотрудников в организации.

В исследовании О.Ю. Зотовой представлена модель социально-психологической безопасности, которая охватывает сферы «субъективного восприятия безопасности личности (когнитивная сфера), самого человека как субъекта обеспечения собственной безопасности (мотивационно-потребностная, мотивационно-оценочная, ценностная и содержательно-смысловая сферы) и системной взаимосвязи личности, группы и социума (коммуникативная сфера)»⁸.

Взаимосвязь рассматриваемых социально-психологических факторов и сфер формирования безопасности как состояния организации коррелирует с фундаментальными разработками в социально-психологическом знании, к которым относятся, в частности, теория планируемого поведения. И. Айзен (I. Ajzen) и М. Фишбайн (M. Fishbein) в ее оригинальной версии утверждали: «Согласно теории планируемого поведения, человеческое действие направляется тремя видами соображений: верой в необходимые последствия поведения (бихевиоральные убеждения), верой в нормативные ожидания других (нормативные убеждения) и верой относительно наличия факторов, которые могут в дальнейшем помешать реализации действия (контрольные убеждения)»⁹. Трактровка этой теории применительно к безопасности организации демонстрирует необходимость прогностической деятельности субъекта восприятия и обеспечения безопасности, опоры на нормативно-ценностные основания и содержательно-смыслового соотношения мотивационно-оценочных аспектов в деятельности данной организации, во взаимосвязи интересов личности, группы и организации.

Немаловажным фактором выступает состояние настороженности, тревоги, переживаний сотрудников. Внимание к ним показывает, насколько психологическая безопасность важна в условиях рискованных параметров экономической, организационной, административной среды. В этих условиях возраста-

³ Тайлор Э.Б. Первобытная культура: Пер. с англ.- М.: Политиздат, 1989. – 573 с. С. 204

⁴ Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Из ранних произведений. - М.: «Правда», 1990. С. 457.

⁵ Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Из ранних произведений. - М.: «Правда», 1990. С.576.

⁶ Новиков С.В. Социально-психологические факторы безопасности организации // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. -2008. - № 5. С. 120.

⁷ Новиков С.В. Социально-психологические факторы безопасности организации // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. -2008. - № 5. С. 122.

⁸ Зотова О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.05 / Зотова Ольга Юрьевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова] - Москва, 2011. - 524 с. С. 6

⁹ Ajzen, I., and Fishbein, M. (2000) Attitudes and the Attitude Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes/ European Review of Social Psychology, 11(1), 1-33.

ет значимость предотвращения конфликтов, снятия тревожности, изменения восприятия организации как объекта угрозы. Существенное значение имеет и укрепление общности ценностно-мотивационной системы, солидарности, сплоченности коллектива. Важную роль в решении этих задач играет создание позитивной корпоративной мифологии, которая обладает потенциалом формирования представлений о психологической безопасности организации и моделей ее развития.

Литература

1. Зотова О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.05 / Зотова Ольга Юрьевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. - Москва, 2011. - 524 с.
2. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Из ранних произведений. - М.: «Правда», 1990. С. 393-589.

3. Новиков С.В. Социально-психологические факторы безопасности организации // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. -2008. - № 5. С. 118-126.
4. Тайлор Э.Б. Первобытная культура: Пер. с англ.- М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
5. Ajzen, I., and Fishbein, M. (2000) Attitudes and the Attitude Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes/ European Review of Social Psychology, 11(1), 1-33.

Бочарников Игорь Валентинович
Bocharnikov Igor V.

ОБ ИДЕОЛОГИИ РОССИИ В УСЛОВИЯХ ЗАПАДНИСТСКОГО ТОТАЛИТАРИЗМА (ПО КНИГЕ А.А. ЗИНОВЬЕВА «ИДЕОЛОГИЯ ПАРТИИ БУДУЩЕГО»)

THE IDEOLOGY OF RUSSIA IN THE CONDITIONS OF TOTALITARIANISM ZAPADNISTSKY (ACCORDING TO THE BOOK OF A.A. ZINOVIEV, «THE IDEOLOGY OF THE PARTY OF THE FUTURE»)



Сведения об авторе. Бочарников И.В., руководитель Научно-исследовательского центра проблем национальной безопасности, профессор кафедры «Информационная аналитика и политические технологии» МГТУ имени Н.Э. Баумана, доктор политических наук, действительный государственный советник Российской Федерации 3 класса.

Information about the author. Bocharnikov I.V., head of the Research Center of the National Security, Professor of the Department «Information analyst and political technologies» NE Bauman, Doctor of Political Sciences, State Russian 3rd class adviser.

Контактная информация: E-mail: nic.bezopasnost@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и содержание процессов насаждения идеологических установок «западного» мира, формирующих тоталитарное сознание, а также по противодействию данным процессам.

Abstract. The article considers the essence and content of the processes of planting ideological attitudes of the "Western" world, forming a totalitarian consciousness, as well as to counter these processes.

Ключевые слова. Россия, идеология, постдемократия, тоталитаризм, тоталитарное сознание, государственная идеология, патриотизм.

Keywords. Russia, Ideology, post-democracy, totalitarianism, the totalitarian consciousness, the state ideology, patriotism.

Тенденции развития современных мировых политических процессов наглядно свидетельствуют о том, что мир стремительно движется к очередному тоталитаризму, теперь уже американскому или западнистскому в терминологии А.А. Зиновьева, разбору сущности и наиболее очевидных проявлений которого, он посвятил значительную часть своей книги «Идеология партии будущего».

Фактически признаки этого тоталитаризма налицо. Прежде всего, это тотальный контроль над всеми сферами жизнедеятельности мирового сообщества, в том числе и частной жизнью «всех и вся»: от обывателей и до глав государств. Помимо этого, проявлениями современного тоталитаризма является диктат во взаимоотношениях с субъектами международных отношений, в рамках которых целенаправленно внедряется принцип: «кто не под эгидой США, тот против них». Характерным признаком тоталитаризма является также и насаждение «едиственно верной» идеологии «демократических ценностей» в англо-саксонской интерпретации; применение различного рода внесудебных санкций вплоть до свержения легитимных правительств и физического уничтожения как глав государств (М. Каддафи), так и простых жителей демократизируемых стран (Югославия, Афганистан, Ирак, Сирия и др.). Фактором тоталитаризма является и неподсудность граждан США за совершенные преступления на территориях других государств. Тем самым, американцы сами себе поставили над Законом, а это никак не соотносится с принципами правового государства, каковым, как они считают и являются США.

Все это в комплексе формирует так называемую однополярную систему мирового порядка, во главе которой Соединенные Штаты назначили себя. Поэтому даже, если использовать сомнительное в научном плане определение

Х. Арендт [1] и ее последователей, созданное исключительно для характеристики советской системы, то аналогии с тоталитаризмом здесь вполне очевидны. Тоталитаризм, как считает Х. Арендт, предполагает тотальный, всепоглощающий контроль. Это происходит в настоящее время и реально ощущается в экономике, политике, в информационной, коммуникационной и иных сферах. Примечательно, что наиболее явно тотальный контроль проявляется именно в торговле и финансовой сфере. Все торгово-финансовые операции, начиная от покупки пачки сигарет и заканчивая приобретением крупных активов, не говоря уже о финансовых махинациях, связанных с выводом капиталов в офшоры находятся под контролем мировой финансово-банковской системы, которая в свою очередь, контролируется соответствующими американскими структурами. Интересно в этом плане замечание З. Бжезинского относительно того, что поскольку

Х. Арендт [1] и ее последователей, созданное исключительно для характеристики советской системы, то аналогии с тоталитаризмом здесь вполне очевидны. Тоталитаризм, как считает Х. Арендт, предполагает тотальный, всепоглощающий контроль. Это происходит в настоящее время и реально ощущается в экономике, политике, в информационной, коммуникационной и иных сферах. Примечательно, что наиболее явно тотальный контроль проявляется именно в торговле и финансовой сфере. Все торгово-финансовые операции, начиная от покупки пачки сигарет и заканчивая приобретением крупных активов, не говоря уже о финансовых махинациях, связанных с выводом капиталов в офшоры находятся под контролем мировой финансово-банковской системы, которая в свою очередь, контролируется соответствующими американскими структурами. Интересно в этом плане замечание З. Бжезинского относительно того, что поскольку

значительная часть капиталов российской элиты хранится в американских банках, следует разобратся, чья на самом деле эта элита: «ваша или уже наша?» [2]. Замечание, на наш взгляд вполне резонанное и многое объясняющее в части несоразностей некоторых принимаемых решений. В сфере образования, например.

Наиболее же значимой спецификой современного тоталитаризма является то, что он носит глобальный характер. Если в тоталитарных обществах, каковыми, конечно же, были и немецкое и итальянское общества 30-х-40-х годов прошлого столетия вплоть до окончания Второй мировой войны, советское – вплоть до 1953 года, а также в политических системах Чили, Никарагуа, Гватемалы, Гаити, Гондураса и других стран, так называемого «заднего двора» США, его проявления носили локальный национальный или региональный характер, то с 1991 года, с момента окончания «холодной войны», начинается новый этап в развитии тоталитаризма – глобальный.

Сама по себе глобализация, начавшаяся в тот же период, является его наиболее эффективным инструментом. А.А. Зиновьев уже на рубеже XX – XXI столетий срывает покровы с этих «данайских даров» западной цивилизации всему мировому сообществу, вскрывает его истинную суть, как проекта новой колонизации, объектом которой является вся Планета.

В данном случае заслуга А.А. Зиновьева в том, что он фактически вскрыл тот всемирный обман, в соответствии с которым западное общество позиционируется как гуманное, защищающее и гарантирующее права и свободы людей и народов и обеспечивающее их безопасное и свободное развитие. На самом же деле реализация этих идеологем на практике осуществлялась и осуществляется только в отношении той части мирового сообщества, которая уже стала частью западного сообщества. Хотя и их права оказались существенно урезанными, прежде всего в политико-правовой сфере.

В частности, например, это касается основополагающего принципа международных отношений – права на суверенитет. Следствием этого являются и невнятные действия, как во внешней, так и во внутренней политике. Примером тому являются антироссийские санкции под надуманным предлогом «агрессии России против Украины», от которых страдают сами же европейские производители; развернувшийся с апреля 2015 года, крупнейший (после Второй мировой войны) миграционный кризис, связанный с потоками беженцев и переселенцев из зон вооруженных конфликтов на Ближнем и Среднем Востоке, а также

из стран с неблагоприятной социально-экономической ситуацией, исламизация Европы, рост террористической угрозы в целом ряде стран и многое другое, что вынуждены воспринимать европейцы, вопреки своей воле.

Все дело в том, что лица, облеченные полномочиями власти на государственном уровне, по сути уже не являются главами государств и правительств, а являются, своего рода, топ-менеджерами, главной задачей которых является исполнение политической воли руководства США. Анализ развития последнего десятилетия, дает основание полагать, что времена, когда во главе государств и правительств Европы находились лица, для которых национальные интересы своих государств и народов были превыше всего уже, прошли. Сейчас приоритетом для европейского истеблишмента является безусловное исполнение рекомендаций администрации США, какой бы ковбойский характер они не носили. Причиной столь безоговорочной поддержки лидерами европейских государств США является реализуемый ее администрацией принцип: «кто не с нами тот против нас». Для реализации этого принципа на практике используются все возможные средства и методы, в том числе и провокации в отношении лиц, способных отстаивать свою отличную от «вашингтонской» позицию. Это позволяет предположить, что США удалось выстроить систему рекрутирования политической элиты европейских стран, главным критерием которой является лояльность американским национальным интересам. А для того, чтобы эта система не давала сбоев ЦРУ и АНБ США установили режим тотальной слежки не только за высшими должностными лицами союзных им государств, но и чиновниками более низкого уровня, а также гражданами, в той или иной мере вовлеченными в сколь-нибудь значимые политические процессы этих стран [3, 51]. В этой плане, конечно же, ни о каком суверенитете политическом, экономическом, социальном, духовном и т.д. речи быть не может.

Единственное право, которое действительно предоставляется странам западного сообщества – это право на сравнительно высокий уровень жизни, достигаемый в основном за счет эксплуатации и ограбления населения других стран, манипулированием финансовыми потоками, продовольствием и другими ресурсами. Но и это, как показывают события в Греции, Испании, Португалии и некоторых других странах Еврзоны, пораженных экономическим кризисом, гарантируется далеко не всем, по крайней мере, в равной степени.

Таким образом, страны западного сообщества, стремившиеся, во чтобы то ни стало, войти в состав «золотого миллиарда»

фактически оказались в «золотой клетке», делегировав право на суверенитет вышестоящим структурам – администрации США, провозгласивших себя словами своего 44-го президента Б. Обамы самой могущественной и исключительной нацией. Так, выступая перед выпускниками военной академии в мае 2014 года, он недвусмысленно заявил о том, что «США должны играть ведущую роль в мире, ... и вооруженные силы всегда будут основой этого лидерства». «Благодаря усилиям США, по словам Б. Обамы, – сегодня в мире больше людей, чем когда-либо в истории, живут под руководством избранных ими правительств» [5]. По сути дела, речь идет о насаждении не только, американских ценностей, но и правительств, которые должны эти ценности внедрять в сознание населения контролируемых ими стран. При этом США (Запад – в терминологии А.А. Зиновьева), как показывает опыт, не остановится перед применением оружия, будучи уверен в своем подавляющем превосходстве.

Мировое сообщество, таким образом, незаметно для себя вступило в новую фазу своего развития – постдемократическую. Западные же демократии, как вполне правомерно определяет А.А. Зиновьев, по сути, являют, собой образец тоталитаризма. Демократия – красивый фантик, такой же, каким в свое время для советского общества был коммунизм, для утверждения которого в сознании людей, используются все допустимые и недопустимые средства и способы, такие как, государственные перевороты (Украина, Ливия), эскалация, инициирование народного гнева, цветные революции и т.д.

В основе всех этих процессов лежит западная идеология. И только наивные люди, – по словам А.А. Зиновьева – могут верить, будто эта важнейшая сфера жизни западного общества пущена на самотек, предоставлена самой себе и какой-то мифической «невидимой руке». Эволюция западного мира к тоталитаризму, как отмечает А.А. Зиновьев, скрыта мощным покровом идеологической и пропагандистской дезинформации и лжи, которые превосходят таковые времен гитлеризма как по техническим средствам и масштабам, так и по интеллектуальной изощренности и лицемерию. Западный воинствующий тоталитаризм рядится в одежды гуманизма, демократии, борьбы за права человека, справедливости. А по существу, по своим делам и их последствиям, он страшнее и опаснее тоталитаризма гитлеровского толка».

В этой связи вполне объясним запрет на идеологию, узаконенный для ряда стран, в том числе и для России. Правом на идеологию

обладают только те, кто определяет контуры и перспективы развития мирового сообщества.

Навязав всему миру парадигму плюрализма для внутрисоциального пользования, США, тем не менее, не допускают никакого плюрализма, а тем более инакомыслия, когда речь заходит об их собственных действиях по утверждению глобального господства или тех, процессах и явлениях, которые так или иначе затрагивают, как они считают их национальные интересы.

Между тем, идеология, несмотря на «ненаучность», является важнейшим фактором эволюции человечества.

Вся история человеческой цивилизации свидетельствует о том, что идеология не только объясняла, но и формировала мировосприятие и определяла те императивы, которым необходимо соответствовать и которым необходимо стремиться.

При этом корни этого явления, по мнению исследователей, уходят в более давние времена, по крайней мере, в так называемый «гомеровский» период (XI – VIII вв. до н.э.) – эпоху формирования героического греческого эпоса. В этот период были созданы всемирно известные мифы и легенды Древней Греции о героях и богах, а также поэмы самого Гомера: «Одиссея» и «Илиада», сформировавшие мировоззрение многих поколений греков, в том числе выдающихся мыслителей, государственных деятелей, полководцев Античности. Александр Македонский, например, во время своих походов не расставался с «Илиадой», а во время отдыха держал ее вместе с кинжалом под подушкой. Один из ее героев – Ахилл – был его кумиром и примером для подражания. И, по всей видимости, именно это сыграло определяющую роль в формировании личности этого выдающегося полководца Античности [7, 13].

Именно, благодаря доминировавшей в общественном сознании того периода идеологии героев и богов сформировался культ «аретэ» – добродетель, доблесть. Первоначально в гомеровский период, его восприятие отражало стремление к совершению подвигов, достижению славы и успеха. С развитием философской мысли, а с нею и этических норм и традиций «аретэ» в классическую эпоху Древней Греции (V – IV века до н.э.) стала идеалом поведения граждан и их отношения к своему гражданскому долгу.

В результате Античная Греция достигла высочайшего уровня цивилизационного развития, предопределив дальнейшее развитие человечества. Принявший от нее эстафету Античный Рим создал свою оригинальную цивилизацию, жидившуюся на особой систе-

ме ценностей, которая сложилась в римской гражданской общине в связи с особенностями ее исторического развития. К таким особенностям относятся установление демократической формы правления в результате борьбы между патрициями и плебеями и побед последних и почти непрерывные войны Рима, превратившие его из небольшого италийского городка в столицу огромной державы.

В последующем все великие государства, так или иначе, использовали идеологию, как мощнейший фактор мобилизации населения для решения проблем обеспечения своей безопасности, развития и утверждения позиций в мировом сообществе. Расцвет государства сопровождался использованием эффективной соответствующей идеологии. Упадок идеологии закономерно вел к упадку и самого государства.

У каждого государства, если оно ориентировано на развитие, должна быть государственная идеология, основанная на национальной культуре, традициях, ментальности народов, ее населяющих. В силу этого и у России должна быть государственная идеология.

То, что в России в 1993 году авторами текста Конституции государственная идеология была запрещена, конечно же, являло собой дань реалиям, сложившимися в результате двух государственных переворотов (1991 и 1993 годов). На практике же это являло собой попытку воспроизводства средневековой практики запрета не только на инакомыслие, но и на понимание происходивших в тот период процессов.

В данном случае, очевидно, имело место исполнение политического заказа окружения Б. Ельцина, воспринимавшего идеологию как наследие советского сверхобщества (термин А.А. Зиновьева), из которого оно «вышло», плодами которого пользовалось и которое ненавидело.

Именно этим можно объяснить ту остроту в разрушении того, что было связано с советской эпохой. Главное, как выразился А. Чубайс, идеолог скандальной приватизации было – «забить гвоздь в крышку гроба коммунизма» [8]. И это при том, что даже сами их американские советники, по рекомендациям которых и проводились мероприятия «шоковой терапии», были шокированы ее итогами. Дж. Сакс, с осени 1991 года по январь 1994-го являвшийся руководителем группы экономических советников президента России Б. Ельцина, например, следующим образом оценил итоги этих «реформ»: «Главное, что подвело нас, это колоссальный разрыв между риторикой реформаторов и их реальными действиями... И, как мне кажется, российское руководство

превышло самые фантастические представления марксистов о капитализме: они сочли, что дело государства – служить узкому кругу капиталистов, перекачивая в их карманы как можно больше денег и поскорее. Это не шоковая терапия. Это злостная, преднамеренная, хорошо продуманная акция, имеющая своей целью широкомасштабное перераспределение богатств в интересах узкого круга людей» [6].

Свою оценку реформам Е. Гайдара и его команды дали также и функционеры МВФ. Так, например, по мнению сотрудника Института экономического развития при Всемирном банке Д. Эллермана «в России ваучерный «большой скачок» через пропасть к рыночной экономике достиг своего противоположного края и теперь России придется длительное время выбираться со дна пропасти» [9].

Из этой «пропасти», превратившей в одночасье Россию из сверхдержавы в страну с развивающейся экономикой, действительно пришлось выбираться довольно долго. И это тоже стало следствием реализации идеологии – идеологии разрушения.

Ее авторы и исполнители, представленные «золотой» советской молодежью, ранее занимавшейся обоснованием верности идей марксизма-ленинизма, на реализацию идей разрушения государства направили весь свой потенциал и потенциал возглавляемого ими государственного аппарата – бывшей советской бюрократии. Что, в общем-то, ставит их на один уровень с прародителями советского коммунизма – большевиками, которые также как и советская «золотая» молодежь исповедовала принцип: «мы весь, мы старый мир разрушим до основания, а затем мы свой, мы новый мир построим».

К чему это привело? К «лихим 90-ым» или, как охарактеризовал в своем фильме С. Говорухин, к «великой криминальной революции».

Шоковая терапия была реализована не только в экономике, но и в других сферах жизнедеятельности ставшего к тому времени уже не советским, а только лишь российским обществе. При этом наиболее разрушительному воздействию подверглась именно ценностно-мировоззренческая сфера. Информационно-идеологический прессинг, осуществлявшийся под непосредственным патронажем представителей западной идеологии, осуществлялся, по крайней мере, по двум наиболее значимым направлениям.

С одной стороны, шло огульное шельмование, искажение и фальсификация отечественной истории, а с другой, – насаждение в массовом сознании потребительской иде-

ологии, основными идеологемами которой являлись принципы: «бери от жизни все, что можешь», «здесь и сейчас» и т.д.

В рамках реализации первого направления наиболее деструктивную роль сыграли российские грантополучатели фонда Дж. Сороса буквально «за копейки» (американские) очернявшие страну, искажавшую ее историю. Вся история России и особенно ее советского периода была представлена в виде «сплошного тоталитаризма, освобождение от которого стране принесли Б.Н. Ельцин со своим окружением». Вся последующая (современная) история России – это всего лишь переход от тоталитаризма к демократии.

Второе направление предполагало воздействие на формирующееся сознание молодого поколения России с тем, чтобы исключить из него какие-либо позитивные ассоциации, связанные с историей своей страны, ее современным состоянием, целями и задачами эффективного развития.

Результатами всего этого стали произошедшие ценностные сдвиги в сознании российской молодежи, наиболее очевидными проявлениями которых, являются:

- забвение исторических и памятных событий своей страны;
- преклонение перед зарубежными, в основном американскими стандартами поведения;
- размывание традиционных для России морально-нравственных ценностей;
- иждивенчество, потребительство, стремление к получению доступа к различного рода материальным благам любой ценой;
- доминирующий в молодежной среде «пофигизм», вседозволенность, а также другие суррогаты псевдолиберальной идеологии.

Таким образом, запрет на государственную идеологию, по сути, превратился ее подменой антигосударственной. И это по-прежнему, несмотря на принятие соответствующих нормативных актов (концепций, доктрин, государственных программ и т.д.) проявляется в повседневной политической российской реальности.

Нельзя запретить то, что существует априори, независимо от воли власть предержащих, закрепления нормативными актами и т.д., а именно думать, анализировать, подвергать сомнению, в конце концов, определять перспективы своего развития, и наконец, свое будущее. Запретить нельзя, а подменить можно.

Анализируя причины разрушения советского сверхобщества, следует отметить, что, несмотря на то, что оно носило в основном искусственный характер, тем не менее, кру-

шение идеологии советизма было предопределено рядом обстоятельств.

Наиболее значимым фактором, определившим специфику этих процессов, являлся насильственный характер идеологизации советского общества.

В этом плане ущербность советской общественно-педагогической системы образования, заключалась в том, что шло тотальное насаждение коммунистической идеологии, абсолютизация истинности ее постулатов, декларируемых с высоких трибун, утверждение их в массовом сознании, в том числе под угрозой санкций. Начиная с «философского парохода» (1922-1923 годов) любое отличное от догматов марксизма-ленинизма объявлялось ненаучным, буржуазным, враждебным. Под этот разряд попадали не только попытки критического анализа самого марксизма-ленинизма, но и такие науки, казалось бы, далекие от идеологии, как: кибернетика, генетика и др. Но все же наибольший урон был нанесен именно общественному, русской философии, евразийству, государственному и другим наукам, формирующим мировоззрение. Примечательно, что, несмотря на произошедшие изменения в общественном сознании, они по-прежнему находятся в немилости у чиновников от образования. Видимо неслучайно.

Все это в значительной мере усложняет формирование новой идеологии, идеологии новой партии, партии будущего. Эта идеология должна быть основана на национальной идее – идее сильного государства, патриотизма, международного мира и согласия, равенства и справедливости. И это, очевидно.

Россия обречена на идеологию. Также как она обречена, быть сильной и самодостаточной. Это залог не просто ее существования, а существования в качестве суверенного государства. Слабой России отказано в праве на существование. Она и так же почти 1000 лет назад играет роль «кости в горле у Запада». Главным же условием жизнеспособности новой идеологии и ее доминирующей роли в формировании мировоззрения российского общества должно быть обращение к истокам российской государственности, идеалам и принципам ее развития. Необходимо взять оттуда самое ценное и адаптировать к современным реалиям и перспективам развития.

В отечественной истории уже был подобного рода адаптации идеологии. Именно так, в свое время поступило руководство Советского Союза в годы Великой Отечественной войны, когда на страну напала нацистская Германия. К чести советского руководства оно смогло отойти от шока поражений периода вторжения и самое главное, преодолеть приверженность идеологемам о классово-

солидарности пролетариата. На страну напал внешний враг, но далеко не классовый, к войне с которым готовилась Красная армия.

Осознав же всю степень опасности, исходящей от этого «неклассового» врага советское руководство сделало правильный вывод, сделав ставку на патриотизм народов Советского Союза, сумело мобилизовать население страны на всенародную священную войну против захватчиков. И именно обращение к основам общероссийского патриотизма явилось одним из решающих факторов, способствовавших победе над фашистской Германией.

Думается, что сейчас настал момент, когда в идеологической сфере необходимо отбросить химеры псевдолиберализма и сформировать идеологию, ориентированную на обеспечение безопасности России и утверждение ее в качестве ведущего государства мирового сообщества.

Список использованных источников:

1. Арндт Х. Истоки тоталитаризма. М.: ЦентрКом, 1996.
2. Бжезинский З. Чиновники России держат в США 500 млрд долларов собственных средств. <https://topwar.ru/37876-bzhezinskiy-chinovniki-rossii-derzhat-v-ssha-500-mlrd-dollarov-sobstvennyh-sredstv.html>.
3. Бочарников И.В. Украинский закат Европы // Конфликтология / nota bene. – 2014. – № 1. – С. 48-54.
4. Зиновьев А.А. Идеология партии будущего. М.: Алгоритм, 2003.
5. Какой покой несет миру Обама // Российская газета. Федеральный выпуск. – № 6405 (133). – 18.06.2014.
6. Общественно-политическая жизнь в России в 1992-1993 гг. <http://biofile.ru/his/30686.html>.
7. Российский патриотизм: исторические традиции и современность /Абрамов А.В., Богатырева С.Н., Бочарников И.В., Гришнова Е.Е., Гуськов Ю.В., Емец В.С., Манойло А.В., Овсянникова О.А., Поляков С.П., Ремарчук В.Н. Грозный: Союз городов воинской славы, Научно-исследовательский центр проблем национальной безопасности, 2016.
8. Чубайс А. Приватизация вообще не была экономическим процессом. Она решала главную задачу – остановить коммунизм <http://forum-msk.org/material/economic/2493684.html>.
9. Эллерман Д. Ваучерная приватизация как инструмент «холодной» войны // Социально-политический журнал. № 6. 1998. С. 99.

**КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ
СТРАТЕГИИ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ****INTEGRATED PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF A DIALECTIC
STRATEGY FOR RESOLVING CONTRADICTIONS**

Сведения об авторах. Блинникова С.Л., кандидат психологических наук, старший преподаватель Военного университета МО РФ (г. Москва)/

Information about the author. Blinnikova S.L., PhD in psychology, senior lecturer at the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow).

Контактная информация: Тел.: 8-916-884-53-12; E-mail: psychology_res@mail.ru.

Аннотация. Современный мир сложен и динамичен, поэтому субъекту целесообразно использовать диалектическую стратегию разрешения противоречий в познании и действии, направленную на снятие противоречия с сохранением оппозиционных альтернатив. Автором предлагается комплексная программа развития диалектической стратегии, охватывающая ее основные компоненты и предусматривающая работу с противоречиями разных видов. Эффективность данной программы подтверждена экспериментально: получено статистически достоверное ($p < 0,01$) отличие сдвигов диалектичности при сравнении контрольной и экспериментальной групп.

Abstract. The modern world is complex and dynamic, therefore it is expedient for the subject to use the dialectical strategy of resolving contradictions in cognition and action, aimed at removing the contradiction with the preservation of oppositional alternatives. The author proposes a comprehensive program for the development of a dialectical strategy, encompassing its main components and providing for the work with contradictions of different types. The effectiveness of this program was confirmed experimentally: a statistically significant difference ($p < 0.01$) in the shifts in dialecticity was obtained when comparing the control and experimental groups.

Ключевые слова: диалектика, развитие, разрешение противоречий, стратегия, образование.

Key words: dialectics, development, resolving of contradictions, strategy, education.

В современном мире образование является одним из существенных ресурсов создания и совершенствования человеческого капитала. Среди направлений модернизации современного российского образования выступает переход к формированию у обучаемых необходимых в будущей профессиональной деятельности компетенций, предполагающих способности и умения продуктивно решать определенный круг задач в отличие от просто знаний о них. При этом имплицитно подразумевается, что данные компетенции должны соответствовать реалиям современного мира, обеспечивать субъекту возможность успешно действовать в современных условиях. В связи с этим актуальным для совершенствования человеческого капитала в процессе образования является выделение специфики современных ситуаций и разработка мероприятий, позволяющих выработать умение оптимально действовать в этих условиях.

Современный мир сложен (содержит множество компонентов, аспектов, возможностей) и изменчив, вероятно, в большей степени, чем ранее, что влечет за собой повышенные требования к интеграции познавательных содержаний в ходе формирования субъектом образа этого мира. Наибо-

лее неудобными для интеграции являются противоречащие друг другу содержания; в то же время их появление представляется неизбежным в силу разнообразия и изменчивости действительности. Следовательно, субъекту в современных условиях целесообразно овладеть стратегией интеграции противоречивых содержаний.

Данное утверждение было проверено автором в сравнительном исследовании эффективности различных стратегий разрешения противоречий для успешности учебной деятельности в ВУЗе [3], [4]. В сопоставлении участвовали диалектическая и недиалектическая стратегии, описанные Аристотелем, Г. Гегелем, Э.В. Ильенковым, Н.Е. Веракской, Р. Нисбеттом, Б. Джонсоном, И. Марковой и др. Недиалектическая стратегия заключается в разрешении противоречия посредством выбора одной из противоречащих альтернатив как имеющей место в действительности и отвержении остальных как ошибочных [1], [9], [16], [20]. Диалектическая стратегия состоит в формировании такого представления объекта, в котором противоположное сосуществует не вступая в противоречие [1], [8], [9], [16], [20]. Результаты исследования показали, что индивиды, склонные разрешать противоречия диалектически, имеют более высокие

оценки по итогам сессии, чем те, кто отдает предпочтение недиалектической стратегии. Таким образом, именно диалектическая стратегия, связанная с интеграцией разнообразных содержаний, продемонстрировала большую эффективность для осуществляемой субъектом деятельности.

В соответствии с направленностью современного образования на практическое освоение материала для развития наиболее продуктивной стратегии разрешения противоречий была разработана система упражнений, направленных на применение данной стратегии обучаемыми. Исходя из положений о том, что применение стратегий разрешения противоречий может быть специфично относительно различных противоречий (для толерантности к неопределенности это отмечает Е. Френкель-Брунsvик [15]) и что при обучении целесообразно охватывать по возможности более широкий круг ситуаций будущей деятельности, в качестве материала для упражнений использованы разнообразные противоречия: оценочные, теоретические, личностные и организационные.

Реализация субъектом диалектической стратегии подразумевает последовательность шагов, реконструированную автором (подробнее см. [2], [3]). Следовательно, важ-

нейшие этапы осуществления данной стратегии были акцентированы в предлагаемых мероприятиях по работе с противоречиями. Одним из первых шагов реализации стратегии является обнаружение противоречия. Диалектически познающий субъект полагает, что мир буквально соткан из противоречий (это отмечает, напр., Р. Нисбетт и его коллеги [19], [20]), следовательно, для более глубокого и точного познания ему необходимо не только фиксировать попавшиеся противоречия и противоположности, но и научиться специально их искать. Реализация диалектической стратегии на всех ее этапах предполагает активное направление субъектом своего познания на обнаружение и сохранение противоположного. Так, на ключевую роль намерения действовать определенным образом в структуре компетенции, а овладение данной стратегией может рассматриваться в качестве таковой, указывает П.А. Корчемный [13].

Следующим этапом реализации данной стратегии является понимание неустрашимости противоречия, с которым предполагается дальнейшая работа. Неустрашимым посредством выбора одной из его сторон противоречие может быть благодаря временному контексту (его невозможно ликвидировать в данный момент), в силу своей природы (составляющие его оппозиции таковы, что неизменно будут присутствовать) или мотивации субъекта (когда субъект не желает отказываться ни от одной из противоположностей во внутриличностном или межличностном противоречии). Одной из задач субъекта на этом этапе будет определение того, является ли данное противоречие действительно неустрашимым и требующим диалектического подхода, или оно может быть разрешено с помощью выбора одной из сторон. Важность процедуры определения статуса противоречия с точки зрения его разрешимости посредством выбора отмечается Б. Джонсоном [16].

Обнаружив противоречие и убедившись в его неустрашимости, субъект в рамках диалектической стратегии приступает к анализу противоречащих сторон, перемещая внимание между ними. Субъект в этом случае намеренно инициирует смену точки зрения [10], [11], [15]. При этом допускается как перетекание внимания [5], [15], [21], так и одновременный охват всех альтернатив [15], [21], [22]. Описанные флуктуации внимания, на взгляд автора, практически успешно эксплицируются посредством работы с картой полярности, предлагаемой Б. Джонсоном [16]. Действуя с данной картой, субъект рассматривает по-

очередно стороны конкретной полярности, выделяя позитивные и негативные аспекты каждой стороны. Внимание субъекта при этом перемещается не только между сторонами полярности, но и между их положительными и отрицательными характеристиками.

Подробное рассмотрение субъектом составляющих противоречие сторон в случае успешной реализации диалектической стратегии приводит к снятию противоречия при сохранении оппозиционных альтернатив. Снятие противоречия происходит благодаря размещению противоположного в более широкой целостности и выстраиванию отношений между оппозициями не только напрямую, но и через прочие содержания (напр., [14], [17]). Так, например, введение более широкого временного контекста позволяет обозначить возможность переходов между сторонами полярности, от состояния, когда реализуется одна сторона к состоянию активации другой и обратно, и прийти к пониманию сосуществования этих сторон.

Описанные выше четыре ключевых момента реализации субъектом диалектической стратегии разрешения противоречий практически реализованы в тренинговой программе таким образом, что освоение данной стратегии осуществляется постепенно. Сначала обучаемым предлагается овладеть этапами обнаружения и понимания неустрашимости противоречий, и только после этого переходить к поочередному и одновременному рассмотрению оппозиций и снятию противоречия.

В силу большей обыденности и распространенности оценочных противоречий, подразумевающих амбивалентное отношение к чему-либо, которое является основой мотивационного внутриличностного конфликта «стремление – избегание», работа с ними составляет содержание первого блока. Основным упражнением этого блока является игра «Хорошо – плохо». Игра призвана способствовать пониманию того, что все в мире имеет как позитивные, так и негативные стороны, может быть как «хорошим», так и «плохим». Возможность субъективности данных оценочных характеристик не отменяет реальности противоречия для субъекта. Основу игры составляет активный поиск участниками положительных и отрицательных сторон чего-либо. Игра проводится следующим образом: первый участник утверждает что-либо (формулирует тезис № 1) и говорит, почему это хорошо (формулирует тезис № 2), второй участник повторяет тезис № 2 и говорит, почему это плохо (формулирует тезис № 3), тре-

тий участник повторяет тезис № 3 и говорит, почему это хорошо и т.д. Кроме тренировки активного поиска противоположного и противоречия, который является основной мишенью игры, в процессе выполнения данного упражнения участники учатся переключаться между различными точками зрения относительно объекта, которое также необходимо для реализации диалектической стратегии. Кроме этого нахождение множества противоречий должно способствовать становлению у субъекта убеждения в реальности и необходимости противоречий в мире, характерного, как показывают исследования Р. Нисбетта и его коллег [19], [20], для индивидов предпочитающих диалектическую стратегию.

Основным материалом второго блока работы выступают внутриличностные противоречия. Данные противоречия были избраны в целях более широкого охвата возможных противоречий, с которыми сталкивается человек, и предложения участникам в начале работы более близкого и знакомого материала. Кроме того, считается [18], что работа с личностными противоречиями помогает человеку принимать самого себя, а, следовательно, согласно К. Роджерсу, изменяться (например, в плане применения определенной стратегии разрешения противоречий). Ключевое упражнение данного блока – «Противоположности внутри» (разработано на основе упражнений, предлагаемых М. Льюис и Г. Деллером [18]). Данное упражнение способствует дальнейшему развитию ориентации на поиск противоположного, в то время как главной его задачей выступает совершенствование умения вставать на различные точки зрения и перемещать фокус внимания между противоположным. Для углубления тренировки последнего применяется рассмотрение положительных и отрицательных сторон противоположностей. В ходе проведения упражнения каждому участнику предлагается выделить одно или два наиболее важных характеризующих его (ее) психологических качеств и сформулировать качества противоположные им. Это задание направлено на активизацию поиска и обнаружения противоположного и противоречия. Затем в процессе группового обсуждения рассматривается возможность как позитивных, так и негативных следствий у разных личностных качеств и выделяются «хорошие» и «плохие» аспекты качеств, названных участниками (например, «полезные» и «вредные» для их обладателя). На этом этапе происходит тренировка рассмотрения объекта (в данном случае личностного каче-

ства) с различных точек зрения. Помещение противоположных качеств, а также их оценочных аспектов в единые рамки направлено на овладение приемом укрупнения целостности, позволяющим снимать противоречие при сохранении альтернатив, что является заключительным шагом диалектической стратегии.

Поскольку предлагаемая программа предназначена для реализации в образовательном процессе, постольку в нее был включен отдельный блок, посвященный работе с теоретическими противоречиями, возникающими при наличии альтернативных, и зачастую взаимоисключающих, взглядов на один и тот же вопрос, идею, проблему. Для достижения максимальной эффективности отработки всех шагов диалектической стратегии в данном блоке используется методика проведения позиционного семинара, предлагаемая Н.Е. Вераксой [6]. Благодаря своей организации позиционный семинар позволяет наиболее тщательно освоить постановку на различные точки зрения, перемещение между ними и их интеграцию. В основу проведения такого семинара положен прием вынесения вонне и разделения между участниками определенной функции, основанный на положении Л.С. Выготского [7] о первоначально разделенной между людьми форме существования высших психических функций, которая является первым шагом на пути становления данных функций в полностью интериоризованной форме. Применительно к развитию диалектической стратегии позиционный семинар позволяет вывести вонне и поручить разным людям позиции или точки зрения, которые при ее обычной реализации попеременно занимает сам познающий субъект. С целью повышения интереса участников методика позиционного семинара в данной программе реализована в форме «Судебного заседания». Такой семинар представляет собой дискуссию, в ходе которой участники группы (или их подгруппы) представляют различные позиции по рассматриваемому вопросу. Оптимальным представляется следующий список позиций: «подсудимый» (например, теория как она есть), «защитник» (ее сторонники), «обвинитель» (ее критики) и «судья» (независимый наблюдатель и оценщик). В целях наиболее качественного освоения диалектической стратегии материал для обсуждения необходимо подбирать такой, чтобы ни одна из рассматриваемых точек зрения не могла быть признана абсолютно верной, и складывающееся в конечном итоге представление неминуемо должно было бы

включать две или более несовместимые позиции относительно дискуссионного вопроса. Выбор материала, в котором присутствуют хорошо аргументированные оппозиционные точки зрения, и нет однозначно правильного ответа, не только обеспечит возможность применения участниками диалектической стратегии, но и сделает очевидными ее адекватность и преимущества и при работе с таким материалом. Таким образом, данный блок позволяет тренировать все компоненты диалектической стратегии, а именно обнаружение противоречия, анализ противоречия на предмет его неустранимости, перемещение между сторонами противоречия и формирование представления, в котором сосуществуют противоположные взгляды на объект.

Четвертый блок предлагаемой программы отличается более подробной проработкой всех компонентов диалектической стратегии, а также освоением данной стратегии на материале организационных противоречий, актуальных их будущей профессиональной деятельности (хотя, возможно, менее близких обучаемым по сравнению с оценочными и личностными). Наиболее выраженные акценты в данном блоке получили такие компоненты диалектической стратегии, как выделение противоречий, которые не могут быть разрешены выбором одной из альтернатив и перемещение между оппозиционными сторонами. Существенным ресурсом организационных противоречий для развития диалектической стратегии является то, что они позволяют субъекту перемещаться между противоположным не только в плане представления объекта, но и в плане действия с ним. Природа управленческих полярностей такова, что оба их полюса непременно предполагают определенные действия. В качестве примеров данных полярностей можно привести оппозиции «индивид – команда», «ответственность индивида – ответственность организации», выделяемые Б. Джонсоном [16], «сотрудничество – контроль», отмечаемую С. Сандарамерфи и М. Льюис [23] и др. В дополнение к инициации переходов подробно обсуждается процесс и механизм перехода от реализации одной стороны полярности к осуществлению другой и обратно.

Основное упражнение данного блока именуется «Делай и то, и другое» (разработано на основе концепции управления полярностями Б. Джонсона [16]) и включает поэтапно: обнаружение противоречий, характерных для организации, в которую включены обучаемые, и различение среди них тех, ни один

из полюсов которых невозможно отвергнуть окончательно; выделение позитивных и негативных аспектов каждого из полюсов одного или нескольких неустраняемых противоречий; определение критериев «сползания» в негативную сторону каждого полюса; определение точки нахождения группы в данный момент (на каком полюсе и в какой его стороне) и выявление траектории ее попадания в это положение; обсуждение неизбежности перемещения из позитивной стороны полюса в его негативную сторону, далее в позитивную сторону другого полюса, а затем в его негативную сторону, продуктивности увеличения присутствия в позитивных сторонах каждого из полюсов и выработку действий, позволяющих переходить от негативной стороны одного полюса к позитивной стороне другого. Таким образом, в данном блоке представлены различные составляющие диалектической стратегии разрешения противоречий, а именно умение вычленять неустраняемые противоречия, перемещаться между их оппозиционными сторонами и между позитивными и негативными аспектами каждой из сторон и воплощать это не только в представлении ситуации, но и в действии в ней.

Является ли описанная выше программа развития диалектической стратегии разрешения противоречий эффективной? Для ответа на этот вопрос автором было проведено экспериментальное исследование, гипотезой которого являлось утверждение, что предлагаемая комплексная авторская программа развития диалектической стратегии разрешения противоречий является эффективной. В качестве испытуемых были избраны учащиеся высшего военного учебного заведения (курсанты Военного университета МО РФ) в количестве 88 человек (средний возраст 21 год, стандартное отклонение 1,07).

Процедура исследования была организована с применением квазиконтрольного плана с предварительным и итоговым тестированием без рандомизации [12], что обусловлено необходимостью проведения части мероприятий в процессе учебных занятий с уже существующими учебными группами. В качестве независимой переменной выступало воздействие по развитию диалектической стратегии разрешения противоречий: участники экспериментальной группы подвергались действию предлагаемой программы, а представители контрольной нет. Зависимая переменная представлена уровнем диалектичности разрешения противоречий.

Показатели и методики. Основным показателем при анализе эффективности данной программы явилась диалектичность разрешения противоречий субъектом, измерявшаяся посредством разработанной автором методики «Диалектические пословицы» [3], результаты которой подкреплялись наблюдением за проявлениями данной стратегии (спонтанность, быстрота, качество ее применения).

Эксперимент проводился следующим образом. Вначале были сформированы экспериментальная (45 человек) и контрольная (43 человека) группы посредством случайного выбора двух учебных групп в каждую из них. Затем со всеми участниками было проведено предварительное тестирование по методике «Диалектические пословицы». После этого с экспериментальной группой были проведены мероприятия предлагаемой программы. Через несколько дней после прохождения участниками экспериментальной группы данной программы со всеми испытуемыми было проведено итоговое тестирование. Временной интервал между первым и вторым замером диалектичности составил около полутора месяцев.

В результате анализа экспериментальных данных установлено, что контрольная и экспериментальная группы различаются изменениями диалектичности разрешения противоречий, произошедшими в период проведения исследования (рис. 1). Посредством критерия Стьюдента для независимых выборок было выявлено статистически достоверное отличие сдвига уровня диалектичности в экспериментальной группе от сдвига в контрольной ($t = -2,709$, $n = 88$, $p < 0,01$). С целью уточнения наличия и направления сдвигов с помощью критерия Стьюдента для зависимых выборок было проведено сравнение диалектичности респондентов при первом и втором замерах в контрольной и экспериментальной группах по отдельности. В экспериментальной группе произошло увеличение диалектичности ($t = -3,269$, $n = 45$, $p < 0,01$), а в контрольной ее уровень остался без изменений ($t = 0,318$, $n = 43$, $p > 0,75$). Дополнительная проверка эквивалентности групп по критерию Стьюдента для независимых выборок показала, что контрольная и экспериментальная группы во время первого замера не отличались по диалектичности ($t = -0,917$, $n = 88$, $p > 0,36$), а во время второго диалектичность в экспериментальной группе была выше ($t = -2,873$, $n = 88$, $p < 0,01$). Повышение диалектичности среди участников эксперимента, подвергшихся воздействию предлагаемой программы по развитию диалектической стратегии разрешения противоречий, при ее стабильности в группе участников лишенной ее влияния свидетельствует об эффективности данных мероприятий.

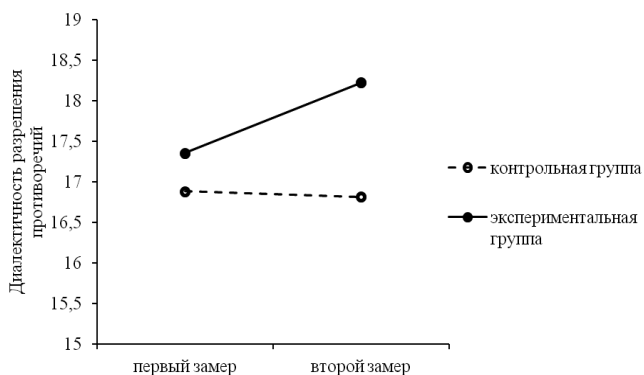


Рис. 1. Результаты эксперимента по развитию диалектической стратегии разрешения противоречий

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Поскольку современный мир отличается сложностью и динамичностью, а многие из порождаемых этими особенностями противоречий являются неустраиваемыми, постольку субъекту целесообразно осваивать диалектическую стратегию разрешения противоречий, направленную на снятие противоречия при сохранении оппозиционных альтернатив.
2. Диалектическая стратегия разрешения противоречий включает в себя активный поиск и обнаружение противоречий, выделение среди них противоречий неустраиваемых посредством выбора одной из альтернатив, перемещение внимания между оппозиционными сторонами, снятие противоречия, при котором противоположное сохраняет существование.
3. Разработанная автором комплексная программа развития диалектической стратегии разрешения противоречий, направленная на овладение основными компонентами данной стратегии и реализуемая на материале различных противоречий, является эффективной.

Список литературы:

1. Аристотель. Метафизика // Аристотель. Собр. соч.: В 4 т. М.: Мысль, 1975. Т. 1. С. 63-367.
2. Блинникова С.Л. Актуалгенез диалектического понимания противоречий субъектом: теоретическая реконструкция [Текст] // Психология – наука будущего. Материалы IV международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» 17-18 ноября 2011 г., Москва / Под. ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 40-43.
3. Блинникова С.Л. Стратегии разрешения противоречий как фактор успешности обучения в ВУЗе: дисс. ... канд. псих. наук.: 19.00.01 / Блинникова Светлана Леонтьевна. Москва. 2013. 163 с.
4. Блинникова С.Л., Корчемный П.А. Стратегии разрешения противоречий: основные подходы и эффективность в учебной деятельности курсантов // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 4. С. 5-12.
5. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
6. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 122-129.
7. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
8. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. М.: Мысль, 1971. Т. 2. 248 с.
9. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. 320 с.
10. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолodu. М.: Знание, 1977. 64 с.
11. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить! // Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. С. 6-56.
12. Кемпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Прогресс, 1980. 392 с.
13. Корчемный П.А. Психологические механизмы формирования и проявления компетенций // Человеческий капитал. 2017. № 6. С. 6-13.
14. Foldy E. Dueling schemata: dialectical sensemaking about gender // The Journal of Applied Behavioral Science. 2006. V. 42. № 3. P. 350-372.

15. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable // *Journal of Personality*. 1949. V. 18. № 1. P. 108-142.

16. Johnson B. Polarity management: Identifying and managing unsolvable problems. Amherst, MA: HRD Press. 1992. 267 p.

17. Landfield A. A construction of fragmentation and unity: the fragmentation corollary // J. Mancuso, J. Adams-Webber (eds.) *The construing person*. N. Y.: Praeger, 1982. P. 198-221.

18. Lewis M., Dehler G. Learning through Paradox: A Pedagogical Strategy for Exploring Contradictions and Complexity // *Journal of Management Education*. 2000. V. 24. № 12. P. 708-725.

19. Nisbett R., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: holistic vs. analytic cognition // *Psychological review*. 2001. V. 108. № 2. P. 291-310.

20. Peng K., Nisbett R. Culture, dialecticism, and reasoning about contradiction // *American Psychologist*. 1999. V. 54. P. 741-754.

21. Riegel K. *Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development*. 1973. URL: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/4e/f7.pdf.

22. Rothenberg A. Bipolar Illness, Creativity, and Treatment // *Psychiatric Quarterly*. 2001. V. 72. № 2. P. 131-147.

23. Sundaramurthy C., Lewis M. Control and collaboration: paradoxes of governance // *Academy of management review*. 2003. V. 28. № 3. P. 397-415.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

THE INNOVATIVE POTENTIAL OF NETWORKING PROFESSIONAL COMMUNITY



Кармаев Александр Алексеевич, Erofeeva Maria A.,



Белоус Елена Николаевна, Belous Elena N.,



Ким Светлана Викторовна, Kim Svetlana V.

Сведения об авторах. Кармаев А.А., кандидат педагогических наук, доцент, начальник Центра стратегических разработок ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва. Erofeeva M.A., доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», ведущий научный сотрудник экспертно-аналитического отдела Центра стратегических разработок ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», Президент Ассоциации социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосквья. Белоус Е.Н., кандидат психологических наук, доцент ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», ответственный секретарь Ассоциации социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосквья. Ким С.В., доктор педагогических наук, доцент, начальник экспертно-аналитического отдела Центра стратегических разработок ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва.

Information about the authors. Karmaev Alexander, Ph.D., associate professor, head of the Center for Strategic Research GBOU VO MO "Social Academy of Management", Moscow. Erofeeva Maria, doctor of pedagogical sciences, professor State social-humanitarian University, leading researcher-analytical department of the Center for Strategic Research GBOU VO MO "Social Academy of Management", President of the Association of social pedagogues and teachers-psychologists of the Moscow region. Belous Elena, Ph.D., associate professor of psychological Sciences "State social-humanitarian University," executive secretary of the Association of social pedagogues and teachers-psychologists of the Moscow region. Kim Svetlana, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the expert-analytical department of the Center for Strategic Research GBOU VO MO "Social Academy of Management", Moscow.

Контактная информация: Тел.: +7-916-917-34-16; E-mail: k180474@gmail.com; erofeeva-ma72@yandex.ru; belousen@yandex.ru; svetlanakim@inbox.ru.

Аннотация. В статье описан опыт организации сетевого взаимодействия социальных педагогов и педагогов-психологов Московской области, для поддержки специалистов, работающих в школах, находящихся в неблагоприятных социальных условиях.

Annotation. The article describes the experience of organizing the network interaction of social educators and psychologists in the Moscow region, to support specialists working in schools under unfavorable social conditions.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, профессиональное сообщество, сложный контекст, качество образования.

Key words: network interaction, professional community, complex context, the quality of education.

В апреле 2015 года на территории Подмосковья была создана Ассоциация социальных педагогов и педагогов-психологов Московской области – «Социальные педагоги и педагоги-психологи Подмосковья» (АСПП). Создана она в целях представления и защиты профессиональных интересов социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосковья, состоящих в трудовых отношениях с организациями, осуществляющими образовательную деятельность на территории области, и выполняющих свои обязанности в рамках образовательных программ по социально-педагогическим и психолого-педагогическим направлениям для достижения общественно полезных целей в системе образования в Московской области.

Предметом деятельности Ассоциации является:

- координация профессиональной деятельности социальных педагогов и педагогов-психологов;
- оказание содействия организациям по развитию и совершенствованию системы формирования социальной сплоченности и социального здоровья общества как факторов национальной безопасности на территории Московской области;
- объединение в единую организацию лиц, имеющих отношение к формированию социальной сплоченности и социального здоровья общества как факторов национальной безопасности на территории Московской области, поддержка и развитие созидательной деятельности указанных лиц, участие в формировании развитой системы институтов социализации личности на территории Московской области;
- развитие кадрового состава и распространение опыта лучших социальных педагогов и педагогов-психологов, повышение статуса социально-педагогической деятельности, поиск путей осуществления межрегионального и международного сотрудничества с коллегами;
- разработка и реализация мер, направленных на стимулирование инновационной и научно-исследовательской работы в сфере социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности на территории Московской области;
- поддержание научных и педагогических инициатив в процессе развития системы институтов социализации личности, создание единой образовательной среды (разработка, апробация, экспертиза образовательных программ, методик препода-

вания, стандартов подготовки социальных педагогов и педагогов-психологов, внедрение результатов исследований в практику и представление их на конференциях, семинарах, круглых столах и т.п.);

- координация исследований в области социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности и содействие в опубликовании научных и научно-методических материалов (журналы, научные сборники, монографии и т.п.);
- представление и защита интересов членов Ассоциации в государственных органах, органах местного самоуправления, международных, общественных и иных организациях, союзах, ассоциациях и федерациях родственных направлений деятельности, содействие реализации международных проектов, связанных с социально-педагогической и психолого-педагогической деятельностью.
- организация и проведение для членов Ассоциации научно-практических конференций, стажировок и деловых встреч для ознакомления и распространения социально-педагогического и психолого-педагогического опыта и подготовки социально-педагогических и психолого-педагогических кадров на территории Московской области, Российской Федерации и за рубежом;
- создание и обновление информационной базы данных по учебникам, методическим указаниям, пособиям, и пр.;
- информационная поддержка социальных педагогов и педагогов-психологов, консультационная помощь по актуальным проблемам социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности;
- подготовка и реализация образовательных программ в области повышения квалификации социальных педагогов и педагогов-психологов (проведение курсов, учебных конференций, семинаров и др.);
- содействие проведению мероприятий по обмену и изучению передового отечественного и зарубежного опыта социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности;
- разработка предложений и рекомендаций по совершенствованию социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности, внесение предложений по этим вопросам в органы государственной власти;
- освещение в средствах массовой информации деятельности Ассоциации;
- организация консультативной помощи молодым социальным педагогам и педагогам-психологам;

• создание товариществ, обществ и иных организаций социального партнерства в области социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности со статусом юридического лица.

Учитывая тот факт, что в числе глобальных вызовов XXI в., касающихся положения семьи и детства в России, члены АСПП видят:

- социальное расслоение общества, ведущее к росту социальных проблем, появлению значительного числа малообеспеченных семей с детьми, снижению жизненного уровня населения депрессивных регионов, бедности и нищете, влекущих за собой новые социально-педагогические проблемы семьи и детства;
 - деформацию духовно-нравственных основ жизни российского общества; традиционных ценностей нации, порождающую поведенческие аномалии, рост противоправных действий подростков и молодежи;
 - кризис семьи как института социализации, находящий отражение в росте числа разводов, девиантного родительства, насилия в семье, дисгармоничности типов семейного воспитания, в неэффективном исполнении семьей функции позитивной социализации ребенка;
 - экономическое неравенство, отсутствие в дотационных регионах экономических возможностей для самостоятельного достижения семьями с детьми благополучия.
- А также Члены АСПП отмечают, что особое беспокойство вызывают:
- трудности социализации и риски десоциализации детей в условиях ограниченности целенаправленных позитивных педагогических влияний в пространстве места жительства;
 - непрекращающийся рост, особенно в малых городах и сельском социуме, числа семей с детьми, находящихся в трудной жизненной и социально опасной ситуации;
 - распространённость семейного неблагополучия, жестокого обращения с детьми; практики лишения родительских прав и социального сиротства;
 - исключённость уязвимых категорий детей из общественной жизни;
 - нарастание рисков, связанных с распространением в Интернете информации, представляющей опасность для жизни и здоровья детей;
 - рост аддикций (снижение возрастной границы детского алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании, суици-

дальное поведение, виктимность, выражающаяся в увеличении числа детей – жертв насилия, участников насилия, свидетелей насилия), рост жестокости и агрессивности в подростковой среде.

Всё это формирует мощный социальный запрос современного общества на развитие института социальных педагогов, педагогов-психологов, их профессиональную подготовку и взаимодействие.

Глобальная трансформация российского общества, кризисные явления в экономике, рост социально неблагополучных семей с детьми обусловили появление таких инновационных направлений деятельности образовательных организаций и учреждений социальной сферы, как

- приоритет воспитания и социально-педагогической работы с детьми и семьями в системе деятельности образовательных организаций разного типа; а также в пространстве места жительства;

- появление нового, самостоятельного вида деятельности образовательных организаций, который рассматривается как социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации и требует кадрового обеспечения специалистами помогающих профессий;

- актуализация социально-педагогической работы с детьми и семьями в различных учреждениях (организациях) социальной сферы: образовательных организациях, социальных учреждениях, учреждениях культуры, здравоохранения, физкультуры и спорта, системы МВД, а также по месту жительства.

Члены АСПП убеждены, что современная практика остро нуждается в специалистах помогающих профессий (социальных педагогах различных специализаций; педагогах-психологах), способных в содружестве с учителями, работниками культуры, физкультуры и спорта, общественностью содействовать решению социально-педагогических и психологических проблем семьи и детства, а миссия Ассоциации – эффективно поддерживать новое поколение «знающих» и «действующих» специалистов – педагогов-психологов и социальных педагогов.

Повышение квалификационного уровня профессиональной социально-педагогической и психологической подготовки специалистов Московской области строится на основе интеграции науки, образования и лучших практик; построения вариативных регионально-ориентированных моделей подготовки социальных педагогов и психологов;

создания современной учебно-методической базы, использования результатов научных исследований, инновационного практического опыта [1].

Анализ состояния деятельности социальных педагогов и педагогов-психологов в школах (если эти ставки присутствуют), работающих в неблагоприятных социальных условиях Московской области показывает потребность практиков в оказании профессиональной поддержки и помощи.

По результатам работы стало очевидным, что профессиональное педагогическое сообщество призвано сыграть сегодня особую роль в деле укрепления и усиления роли школы и образования в решении целого ряда социально-педагогических и психологических проблем.

Среди первоочередных задач, требующих решения – необходимость сетевого взаимодействия школ и системной работы социальных педагогов и педагогов-психологов в образовании. В школах все чаще приходится работать со сложным контингентом, где проблемными оказываются не столько дети, сколько родители, обладающие низкой психолого-педагогической культурой и родительской мотивацией, демонстрирующие недоверие, а порой и неуважение к школе и ее требованиям, безответственное отношение к выполнению своих воспитательных функций, характеризующиеся сильнейшей мотивационной ограниченностью в разрешении проблем семейного воспитания и неподготовленностью к изменению социальной ситуации развития ребенка. Это порождает необходимость активной, планомерной и систематической работы с семьей, с родителями, среди которых важным является формирование активной педагогической позиции родителей, вооружение семьи педагогическими знаниями и умениями, оказание постоянной помощи и поддержки в решении вопросов воспитания [3]. Основаниями такой работы должны стать:

- взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогическим коллективом и родителями;
- соблюдение такта, чуткости, отзывчивости по отношению к родителям;
- учет своеобразия условий жизни каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания;
- сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми родителями группы;
- взаимосвязь разных форм работы с родителями;

- одновременное влияние на родителей и детей;

- обеспечение в работе с родителями определенной последовательности, системы.

Специалист, работающий с семьей, должен опираться на положительный опыт семейного воспитания, распространяя его, используя в воспитательном процессе для усиления положительных тенденций и нивелировки отрицательных. Хочется еще раз подчеркнуть, что главным и решающим условием положительного направления взаимодействия являются доверительные отношения между всеми субъектами педагогического процесса (воспитателями, учителями, социальными педагогами, психологами и родителями). Контакт должен строиться таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу воспитания, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах, необходимость самосовершенствования. Другой задачей взаимодействия специалистов и родителей становится их усвоение непосредственно в теоретической и практической, определенным образом организованной деятельности. Специалисты и родители как партнеры должны дополнять друг друга. Отношения партнерства предполагают равенство сторон, взаимную доброжелательность и уважение. Взаимодействие специалистов образовательных учреждений и семьи в едином воспитательном процессе базируется на общих основаниях, они осуществляют в воспитании одни и те же функции: информационную, собственно воспитательную, контролирующую.

Важную роль в формировании педагогической культуры является просвещение родителей по различным вопросам семейного воспитания, особенностям развития детей на разных этапах онтогенеза. Действительно, в последнее время одной из основных задач специалистов образовательных и воспитательных учреждений стало педагогическое просвещение семей, где растут дети. И эта задача ещё раз определяет огромную роль сотрудничества специалистов с родителями. Психологи и педагоги сегодня уверены в том, что педагогическая грамотность родителей определяет личностную готовность к воспитанию, содействует возникновению и укреплению психолого-педагогической культуры семьи, включающей в себя семейный уклад, благоприятную психологическую атмосферу в семье, степень зрелости родителей как воспитателей.

Следующей важной проблемой, которую призваны решать сегодня педагоги-психологи и социальные педагоги – это проблема укрепления социального иммунитета, который включает в себя несколько аспектов, среди которых важнейшим является способность каждого человека и общества в целом, противостоять рискам и угрозам внешнего характера, связанных с проникновением в социальный организм чужеродных элементов (идей, ценностей, образцов), разрушающих его целостность, интегрированность, адаптационный потенциал общества в период социальных трансформаций (в рамках классической социологии). Второй аспект социального иммунитета представляет собой механизм, который позволяет обществу регулировать уровень рисков и угроз за счет невосприимчивости чужеродных по отношению к нему элементов разрушительного характера и сохранять за счет этого стабильность и адаптивность к внешней среде. Совершенно очевидно, что нам предстоит не только осознать необходимость работы в этом направлении, но и создать действенные формы и методы этой работы [2].

Среди важнейших задач современного образования выступает и задача укрепления национальной идентичности. Изучение же национального менталитета и национального кода позволяет проводить аналогии и сравнения одних народов с другими не в плане предпочтения одного другому, а в плане уточнения уникальности и неповторимости каждого народа.

Совершенно очевидно, что в новых социально-политических условиях преобразуются функции деятельности учреждений образования как субъекта политики государства в отношении подрастающего поколения на уровне цели, содержания, технологий и методов управления в сфере идеологической и воспитательной работы, важнейшего инструмента формирования социального иммунитета личности. В организационно-управленческой модели идеологической и воспитательной работы в образовательной организации необходимо традиционные сегменты не только дополнить, но и обновить принципиально новыми и актуальными [2].

Работа по формированию психолого-педагогической культуры семьи, социальному иммунитету подрастающего поколения, формированию национального самосознания требует объединения профессиональных и духовных ресурсов педагогических работников. Такое объединение предполагает

обобщение и распространение позитивного опыта работы, обмен творческими идеями, участие в профессиональных конкурсах как эффективного способа повышения профессионального мастерства, постоянное самосовершенствование как необходимое условие реализации особой миссии Педагога – помочь ребенку стать Гражданином, Тружеником, Семьянином.

В 2017 году АСПП приняла решение актуализировать такие направления работы как: 1) сетевое взаимодействие социальных педагогов и педагогов-психологов Подмосквья по работе с семьей (Родителями) в неблагоприятных социальных условиях (сложные экономические условия, приемная, многодетная, мигрантов, малообеспеченная, неполная, воспитывающая детей с ОВЗ и др.), 2) практическая медиация в образовании, 3) профилактика деструктивного поведения в детско-подростковой среде, 4) сопровождение ветеранов труда, 5) сопровождение молодых специалистов (НАСТАВНИЧЕСТВО).

Раскрывая первое направление работы, подчеркнем, что причиной этого стала проблема обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех детей вне зависимости от социального, экономического и культурного уровня их семей - одна из ключевых для современного образования. Многие исследования последних лет показывают, что более половины разрыва в учебных результатах детей объясняют социально-экономические факторы. Это свидетельствует о том, что определенные группы учеников обладают очевидными преимуществами для реализации своего потенциала, в то время как другие группы находятся в неблагоприятной стартовой ситуации.

Социально-экономическое положение и образование родителей выступают ведущими факторами, определяющими достижения ученика, а, следовательно, его дальнейшую образовательную и жизненную траекторию. Работая в сложном социальном контексте (специфический контингент учащихся и низкий социально-экономический потенциал их семей), школы, как правило, не имеют необходимого потенциала для обеспечения высоких результатов: кадровых ресурсов, образовательных стратегий, педагогических технологий.

Положение о создании секции по сетевому взаимодействию и работе с социальными педагогами и педагогами-психологами школ, функционирующих в неблагоприятных соци-

альных условиях Московской области включает в себя следующие разделы:

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение о создании секции по сетевому взаимодействию социальных педагогов и педагогов-психологов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях Московской области, определяет порядок организации и проведения мероприятий в рамках функционирования секции Ассоциации социальных педагогов и педагогов-психологов (АСПП) Московской области.

1.2. СЕКЦИЮ по сетевому взаимодействию социальных педагогов и педагогов-психологов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях Московской области (далее – СЕКЦИЯ) организует Ассоциация социальных педагогов и педагогов-психологов Московской области.

1.3. В работе СЕКЦИИ принимают участие члены Ассоциации, волонтеры и привлеченные специалисты Московской области.

2. Цели и задачи

2.1. СЕКЦИЯ Ассоциации социальных педагогов и педагогов-психологов Московской области организуется в целях совершенствования профессионального мастерства специалистов Московской области, творческого и интеллектуального потенциала профессионального сообщества Московской области, их исследовательской и проектной деятельности, организации и поддержки сетевого объединения в рамках темы СЕКЦИИ.

2.2. Основными задачами СЕКЦИИ:

- координация профессиональной деятельности социальных педагогов и педагогов-психологов образовательных организаций, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях;
- оказание содействия организациям по развитию и совершенствованию профессиональной компетенции в рамках работы с неблагополучными семьями на территории Московской области;
- объединение в единую базу лиц, имеющих опыт работы с неблагополучными семьями, в формировании развитой системы институтов социализации личности на территории Московской области;
- развитие кадрового состава и распространение опыта лучших практик социальных педагогов и педагогов-психологов, поиск путей осуществления межрегионального и международного сотрудничества с коллегами;
- создание сетевого объединения школ, функционирующих в неблагоприятных соци-

альных условиях, с последующей организацией, стимуляцией и поддержкой сетевого взаимодействия

- разработка и реализация мер, направленных на стимулирование инновационной и научно-исследовательской работы в сфере социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности на территории Московской области по работе с неблагополучными семьями;

- поддержание научных и педагогических инициатив в процессе функционирования СЕКЦИИ, создание единой информационной среды (разработка, апробация, экспертиза образовательных программ, технологий преподавания, стандартов подготовки социальных педагогов и педагогов-психологов, внедрение результатов исследований в практику и представление их на конференциях, семинарах, круглых столах и т.п.);

- координация исследований в области социально-педагогической и психолого-педагогической работы с неблагополучными семьями и содействие в опубликовании научных и научно-методических материалов (журналы, научные сборники, монографии и т.п.);

- информационная поддержка социальных педагогов и педагогов-психологов, консультационная помощь по актуальным проблемам социально-педагогической и психолого-педагогической работы с неблагополучными семьями;

- разработка предложений и рекомендаций по совершенствованию социально-педагогической и психолого-педагогической работы с неблагополучными семьями;

- освещение в средствах массовой информации деятельности СЕКЦИИ Ассоциации;

- организация консультативной помощи молодым социальным педагогам и педагогам-психологам школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

3. Структура СЕКЦИИ АСПП

3.1. Руководящий состав СЕКЦИИ АСПП утверждается приказом Президента ассоциации на основании решения Президиума Ассоциации.

3.2. В руководящий состав СЕКЦИИ АСПП включаются наиболее ответственные, компетентные и активные члены Ассоциации. Их количество должно быть нечетным.

3.3. Участником СЕКЦИИ АСПП может стать любой член АСПП, представитель образовательных организаций МО, работающих в неблагоприятных социальных условиях, представитель государственных и

негосударственных общеобразовательных организаций Московской области, заполнивший специальное заявление-анкету и согласие на обработку данных (см. Приложение 1). Зачисление в СЕКЦИЮ производится на основании заявления-анкеты и решения руководящего состава СЕКЦИИ.

3.4. Рабочая группа СЕКЦИИ является коллегиальным органом. В состав включаются наиболее квалифицированные преподаватели организаций высшего образования Московской области и представители АСПП Московской области, педагогические работники из школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях и имеющих статус региональной инновационной площадки (РИП).

3.5. Основные задачи рабочей группы СЕКЦИИ:

- формирование списков участников;
- координация работы участников СЕКЦИИ;
- координация работы сетевого объединения СЕКЦИИ;
- сбор и обработка методических материалов по представлению практического профессионального опыта по теме СЕКЦИИ;
- организация консультаций для участников СЕКЦИИ.

3.6. По итогам сформированной структуры списки СЕКЦИИ АСПП публикуются на сайте <http://aspp-kolomna.umi.ru/>.

4. Обязанности и права участников СЕКЦИИ АСПП

4.1. Участник СЕКЦИИ обязан:

- принимать участие в общих мероприятиях СЕКЦИИ, иметь активную профессиональную позицию,
- обобщать, адаптировать и представлять среди профессиональной общественности социально-психолого-педагогический опыт работы в образовательных организациях, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

4.2. Участник СЕКЦИИ имеет право:

- на получение документа, удостоверяющего его участие в работе СЕКЦИИ, а также уровень этого участия в структуре СЕКЦИИ
- на авторство своих методических или научно-методических разработок, их публикацию в рамках работы СЕКЦИИ, на тиражирование этих разработок средствами сайта Ассоциации.

5. Порядок функционирования СЕКЦИИ

5.1. Предположительный срок работы СЕКЦИИ составляет не менее 1 календарного года, но при высокой востребованности

срок работы СЕКЦИИ может быть продлен по решению руководящего состава СЕКЦИИ и Президиума АСПП.

5.2. Порядок работы СЕКЦИИ включает 4 этапа:

- 1) проблемные лекции и занятия ученых-практиков, вузовских преподавателей;
- 2) практико-ориентированные мероприятия социальных педагогов и педагогов-психологов с представителями образовательных организаций, имеющих положительные результаты по работе с неблагополучными семьями;
- 3) проектная работа специалистов в межшкольных командах по направлениям (социальный педагог и/или педагог-психолог);
- 4) презентация и защита практико-ориентированных проектных идей.

5.3. По окончании семинаров все участники получают сертификаты установленного образца.

5.4. По результатам работы СЕКЦИИ Ассоциация может тиражировать и распространять созданные методические и научные разработки участников.

Задачи, которые стоят перед АСПП, разработка:

- инструментов диагностики основных и сопутствующих факторов, определяющих низкие личностные (компетенции) результаты обучающихся в этих школах;
- программ, позволяющих развить интеллектуальный и социальный потенциалы данных школ и улучшить их результаты;
- инструментария социально – педагогического и психологического обследования, и педагогической эволюции для полевого исследования в отобранных школах; провести обучение (повышение квалификации) социальных педагогов и педагогов – психологов.

В настоящее время в пилотных школах развернута работа по созданию муниципальных и школьных программ усиления потенциала школ и улучшения их результатов.

Главным результатом реализации проекта сетевого взаимодействия станет выявление необходимых условий и возможных механизмов перехода школы в более эффективный режим работы как за счет реорганизации процессов внутри отдельной школы, так и с опорой на сетевое взаимодействие в ходе разработки программ улучшения.

Для того чтобы школьной системе добиться успеха, следует повысить качество не только преподавания учебных дисциплин, но и качество социокультурной деятельности.

Список использованных источников:

1. Белоус Е.Н. Социализация как психолого-педагогический процесс // Сегменты социально-педагогической сферы: монография. Ч.2 / под ред. М.А. Ерофеевой. - Коломна: МГОСГИ, 2014. - 155с. - С.20-40.

2. Храмцова Ф.И., Ерофеева М.А. Социальный иммунитет молодежи России и Беларуси как цель политики Союзного государства/ Ф.И. Храмцова. Ерофеева М.А. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. – 300с.

3. Ястребов Г.А. Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария/ Г.А. Ястребов, М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий <http://soikko.ru/uploads/files/p05.pdf> (дата обращения 20.06.2017)

Шупицкая Оксана Николаевна,
Shupitskaya Oksana N.

КОНСТИТУЦИОННЫЕ ПРИНЦИПЫ: СОЦИАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ CONSTITUTIONAL PRINCIPLES: SOCIAL VALUE



Сведения об авторе. Шупицкая О.Н., кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры международного права учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Author information. Shupitskaya O.N., candidate of legal Sciences, associate Professor, international law Department educational institution "Grodno state University named Yanka Kupala".

Контактная информация: E-mail: oshupitskaya@mail.ru.

Аннотация. Анализируется социальная ценность принципов Конституции. Утверждается, что значимость принципов Конституции в жизни общества и государства определяется естественным характером их происхождения, направлениями их воздействия на общественные отношения, закреплением ими базовых социальных ценностей. Доказывается, что принципы Конституции отражают фундаментальные ценности общества – универсализм, самостоятельность, безопасность и др. На этом основании делается вывод о том, что они составляют основу системы права и всей правовой действительности. Предлагается рассматривать конституционные принципы как фундаментальные социальные ценности общества, сформировавшиеся в ходе его развития, отражающие его основные черты и играющие важное значение в современных государственно-правовых системах.

Abstract. Examines the social validity of the principles of the Constitution. It is argued that the importance of the principles of the Constitution in society and the state is determined by the natural character of their origin, their impact on social relations, confirming their underlying social values. It is proved that the principles of the Constitution reflect the fundamental values of society – universalism, independence, security, etc. On this basis it is concluded that they form the basis of the system of law and the entire legal reality. It is proposed to consider constitutional principles as fundamental social values of the society, formed in the course of its development, reflecting its main features, which play an important role in modern state legal systems.

Ключевые слова: принцип Конституции, природа принципов Конституции, функции принципов Конституции, базовые ценности общества, значение принципов Конституции.

Key words: principle of the Constitution, the nature of the principles of the Constitution, the functions of the principles of the Constitution, the basic values of society, the value of the principles of the Constitution.

Согласно словаря Ожегова ценность – это многозначное понятие, одно из значений которого – важность, значение. Еще одно понимание ценности – ценный предмет, явление [1, с.871]. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой определяет ценность в прямом и переносном смыслах [2, с.961]. В прямом смысле это – выраженная в деньгах стоимость чего-нибудь, цена или то, что имеет важное значение, является очень нужным, полезным.

Категория ценности есть социологическая категория, подробно исследованная как в научной литературе государств постсоветского пространства, так и зарубежных стран. Современный философский словарь определяет данный термин как используемый в философии и социологии для указания на чело-

веческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений [3].

Ценность, по мнению Э. Асп., – это и знание, на основе которого человек оценивает какое-либо событие или объект действительности; и некое «положение вещей», к которому индивид стремится; и действие, отражающее ситуацию, в котором оно (действие) само по себе является важным, ценностным [4, с.120-121]. Уточняет понятие ценности и Я. Щепанский, утверждая, что ценности – это «те предметы (материальные или идеальные), идеи или институты, предметы действительные или воображаемые, в отношении которых индивиды или группы занимают позицию оценки, предписывают им важную роль в своей жизни и стремление к ним ощущают как необходимость» [5, с. 52]. Еще один аспект ценности явления – это «такие его свойства, которые

привносятся в него сознанием, и свойства эти могут менять свой знак на противоположный (по разным причинам)» [6, с.96].

Конституционные принципы – это разновидность правовых принципов. Как и последние, они представляют собой основополагающие, базовые идеи, начала, определяющие основы жизни общества, конституционное устройство государства, формирование и функционирование государственных органов. Конституционные принципы, как и право в целом, представляют собой социальные ценности, причем, как материального, так и духовного характера.

Конституционные принципы есть определяющие положения, установки, требования, составляющие основу права. Причем, по мнению М.И. Байтина, исследующего сущность и социальное назначение принципов права, эта

основа имеет нравственный и организационный характер [7, с. 151].

Конституционные принципы сформировались в результате развития общества, всех его подсистем – экономической, политической, социальной, нравственной. С одной стороны, они обусловлены закономерностями развития общественных связей, а с другой – являются своего рода результатом развития интересов и потребностей индивидов и их социальных групп, их противоречий и компромиссов. Конституционные принципы отличаются своей устойчивостью и неизменностью.

Конституционные принципы играют огромную роль в жизни государства и общества. Они, с одной стороны, являются итогом развития социального регулирования общественных отношений. С другой стороны, они воплощают то, к чему стремятся индивиды, социальные группы, общество в целом.

Социальная ценность конституционных принципов как элементов права проявляется в их функциях. Представляется, что все сказанное относительно функций права в целом вполне допустимо относить и к функциям, которые реализуют принципы права, включая конституционные.

Функции конституционных принципов – это основные направления их воздействия на общественные отношения. В функциях принципов права проявляется их предметная характеристика. Иными словами, конституционные принципы права раскрываются в своих функциях. Воздействие на общественные отношения отличается постоянством. Направления воздействия принципов права на социальные отношения сохраняются на протяжении столетий. Но, как утверждает Н.В. Сильченко, «с изменением содержания общественных отношений, регулируемых правом, меняются механизмы, формы, средства, с помощью которых право воздействует на социальные процессы» [8, с. 40]. Функции конституционных принципов можно разделить на социальные и собственно юридические.

Реализация конституционными принципами социальных функций вытекает из того, что право – это социальный феномен, возникший в обществе и оказывающий на него существенное воздействие. Это воздействие осуществляется и по отношению к государству, и по отношению к институтам общества, и по отношению к индивиду. В различных конституционных принципах те или иные направления их воздействия на общественные отношения идентифицируются по-разному. И это не случайно. Ведь конституционные принципы пред-

ставляют собой целостную систему, элементами которой они являются. По отдельности конституционный принцип реализоваться не может. Для обеспечения его действия необходимо действие и иных принципов.

Конституционные принципы играют большую роль в организации и функционировании государства, поскольку определяют систему государственных органов, их взаимоотношения, закрепляют порядок их формирования и действия. С очевидностью проявляется данная функция в таких принципах Конституции как народовластие и разделение властей. Такие базовые идеи Основного закона как гуманизм или демократизм четко проявляются еще одну функцию конституционных принципов по отношению к государству – функцию средства общения его с социумом, его гражданами, их группами.

К социальным функциям принципов Конституции относятся и направления их воздействия на индивида. Благодаря конституционным принципам граждане узнают о сущности права, существующего в данной национально-правовой системе на конкретном историческом этапе ее существования, содержании его составляющих. Особенно ярко это проявляется в случае таких конституционных принципов как равенство или ответственность за вину, например. Посредством конституционных принципов индивиды получают сведения о признанных в рамках данного общества социальных ценностях, позволяющие им социально выстраивать свое поведение.

Значение ценностно-ориентирующей роли конституционных принципов видится в условиях современных общественно-государственных систем особенно значимым. Как известно, поведение индивида с точки зрения права оценивается как правовое или не правовое. Благодаря знанию закрепленных в Конституции - Основном Законе государства базовых положений человек может выбирать, каким образом поступать в той или иной ситуации. Что особенно важно, это касается не только обыденной жизни, каждодневных поступков обывателя. Это касается и субъекта правотворческой деятельности, и субъекта, функционирующего в правоприменительной сфере. Нормотворческий орган, издавая правовой акт, содержащий нормы права, несомненно, должен руководствоваться конституционными принципами. При определении полномочий государственных органов – принципом разделения властей, при установлении правил поведения для индивидов – принципами разумности, справедливости, гуманности.

Правоприменитель, выполняющий важнейшую функцию в обществе – воплощение требований правовых предписаний в реальные общественные отношения, - находится под воздействием конституционных ценностей, включая принципы Конституции. На каждом этапе правоприменительной деятельности, начиная со стадии установления фактических обстоятельств дела и вплоть до вынесения решения по делу, он использует свои знания, руководствуется своими убеждениями, сформированными благодаря ценностям права, его принципам и нормам.

Конституционные принципы отражают фундаментальные ценности общества, в условиях которого формируется и действует определенная Конституция.

Основополагающие идеи Конституции нацелены на закрепление существующих общественных отношений. Например, принцип законности требует от государства, всех его органов, должностных лиц, организаций и граждан действия в пределах Основного Закона и принятых в соответствии с ним актов законодательства. Следовательно, конституционные принципы оказывают стабилизирующее воздействие на социальные связи, входящие в сферу их регулирования. Они же призваны обеспечить и развитие общественных отношений, которые находятся в постоянном движении, представляя собой динамичную часть в связке «право - общество». В случае же угрозы общественным отношениям конституционные принципы обеспечивают их защиту. Названные функции конституционных принципов можно рассматривать как юридические. И на них следует остановиться более подробно.

Приведенный подход к пониманию социальных функций права не является единственным. Несомненный интерес представляет анализ данного вопроса с точки зрения представителей социологии права, для которых исследование функций права является одной из наиболее значимых задач. В.Н. Кудрявцев и В.П. Казимирчук, рассматривая функции права, утверждают, что «объективным критерием классификации его функций могут служить основные виды общественных отношений, определяющие структуру общества» [9, с. 68]. Если продолжить рассуждения уважаемых исследователей далее, то это экономическая, политическая, социальная и т.п. функции конституционных принципов. Указанная классификация функций не вызывает сомнений в своей объективности. Между тем, как представляется, она проводится по вполне определенному критерию – виду

социальных связей, на которые направлено правовое воздействие. Каким образом принципы Конституции выполняют свою экономическую, политическую, социальную роль? Как представляется, эффект от реализации экономической функции принципов Основного Закона – это формирование определенного фундамента экономической системы общества, основ взаимодействия субъектов экономической системы, взаимоотношений ее институтов – труда, предпринимательства, собственности. Конституционные принципы формируют политическую и социальные системы общества, определяют взаимосвязи граждан, трудовых коллективов, общественных объединений, политических партий.

Привлекательной видится позиция названных выше исследователей и в части выделения ими функций правовой системы, к которым они относят функцию интеграции, регулятивную, коммуникативную и охранительные функции [9, с. 68-73].

Подобное же определение функций вполне применимо к характеристике функций принципов Конституции. Так же, как и правовая система, они способствуют сплочению индивидов, социальных групп, наций и народностей, всех институтов общества. Благодаря интегративной функции, реализуемой системой конституционных принципов в социуме, в обществе достигается социальное согласие, обеспечиваются и защищаются интересы человека. Регулятивная функция конституционных принципов проявляется в упорядочивании общественных отношений, определении направлений развития правотворческой и правоприменительной практики. Конституционные принципы позволяют общаться между собой индивидам и их группам, учреждениям и государственным органам. Принципы Конституции обеспечивают порядок общественных отношений.

Еще один аспект конституционных принципов – это отражение ими, и даже воплощение базовых ценностей общества. Базовые ценности общества формируются самим обществом, исходя из его целей и задач. Они существуют в конкретных границах времени и пространства, т.е. имеют конкретно-исторические рамки, а, следовательно, и понимаются по-разному. Базовые ценности отражают высшие предпочтения людей. Могут ли они носить универсальный характер? С точки зрения Н. Баранова, невозможно найти ценности, касающиеся всех людей планеты, независимо от их местоположения и времени существования. Принцип универсальных ценностей не сопоставим с многообразием куль-

тур [10]. Однако, по его же мнению, на том или ином этапе развития человечества существуют общепризнанные ценности, разделяемые различными обществами. И примерами этому служат важнейшие международно-правовые акты, касающиеся основ правового положения личности в современных государственно-правовых системах. Всеобщая декларация прав человека и гражданина 1948 года, например.

С точки зрения Ш. Шварца, существование базовых ценностей общества связано с тем, что они отвечают основным потребностям человеческого существования: биологическим потребностям, потребностям социального взаимодействия и потребностям эффективного функционирования и выживания социальных общностей [11,12]. К числу универсальных базовых ценностей исследователь относит универсализм, доброту, конформность, традицию, безопасность, власть, достижение, гедонизм, стимуляцию и самостоятельность.

Какие же общечеловеческие базовые ценности закрепляют принципы современных Конституций?

В первую очередь, следует отметить, что конституционные принципы отражают ценности – цели или по-другому их называют терминальные (конечные) ценности и ценности – средства или по-другому – инструментальные ценности. К ценностям-целям относятся универсализм (социальная справедливость и равенство), мир во всем мире и мир прекрасного. Анализируя тексты современных Конституций постсоветских государств, закрепляющие конституционные принципы как непосредственно, так и опосредованно, находишь в них отражение указанных ценностей. Так, в преамбуле Конституции Российской Федерации [13] закрепляется осознание народом Российской Федерации себя частью мирового сообщества, что является, по сути, закреплением такой базовой ценности, как универсализм. В вводной части Конституции Республики Казахстан [14] также указывается на желание народа данного государства «занять достойное место в мировом сообществе». В преамбуле Конституции Республики Беларусь [15] ценность универсализма закрепляется посредством провозглашения принципа приверженности народа Беларуси общечеловеческим ценностям. Равенство как аспект универсализма, которое может рассматриваться и как ценность-цель, и как инструментальная ценность, отражается в преамбуле Конституции Российской Феде-

рации [13] через понятия «согласие», «принцип равноправия», вера в справедливость, утверждение незыблемости демократической основы суверенной российской государственности. Оно также проявляется в закреплении принципов равноправия субъектов Российской Федерации (часть 1 статьи 5 Конституции Российской Федерации), признании и защите равным образом частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности (часть 2 статьи 9 Конституции Российской Федерации), провозглашении принципов равенства перед законом общественных объединений (часть 1 статьи 13 Конституции РФ) и религиозных организаций (часть 2 статьи 14 Конституции Российской Федерации), равенства прав и свобод человека и гражданина (статья 19 Конституции Российской Федерации). Конституция Республики Беларусь [15] также всеобъемлюще закрепляет ценность равенства, определяя, что иностранные граждане и лица без гражданства на территории Беларуси пользуются правами и свободами и исполняют обязанности наравне с гражданами Республики Беларусь (статья 11 Конституции Республики Беларусь), предоставляя всем равные права для осуществления хозяйственной и иной деятельности, кроме той, которая запрещена законом, и гарантируя равную защиту и равные условия для развития всех форм собственности (часть 2 статьи 13 Конституции Республики Беларусь), включая принцип равенства религий и вероисповеданий (часть 1 статьи 16 Конституции Республики Беларусь), а также равенства всех перед законом (статья 22 Конституции Республики Беларусь). В Конституции Республики Казахстан [14] равенство как ценность провозглашается уже в преамбуле Конституции; части 2 статьи 5, закрепляющей равенство общественных объединений; части 1 статьи 6, которая гласит: «В Республике Казахстан признаются и равным образом защищаются государственная и частная собственность», статье 14 Основного Закона, признающей равенство всех перед законом и судом и запрещающей какую-либо дискриминацию по каким-либо мотивам. Ценность-цель безопасность провозглашается утверждением принципа гражданского мира и согласия в преамбуле Конституции Российской Федерации [13], гражданского согласия и неприменения силы или угрозы силой, неустойчивости границ, мирного урегулирования споров, невмешательства во внутренние дела, отраженных в преамбуле Конституции Республики Беларусь 15 и части 1 статьи 18

Основного Закона белорусского государства. В Конституции Республики Казахстан [14] данная ценность закрепляется миролюбивостью гражданского общества (преамбула Конституции Республики Казахстан) и принципа проведения политики сотрудничества и добрососедских отношений между государствами, их равенством и невмешательством во внутренние дела друг друга, мирного разрешения международных споров, отказа от применения первым вооруженной силы (статья 8 Конституции Республики Казахстан).

Таким образом, конституционные принципы как разновидность принципов права, представляют собой социальные ценности. Сформировавшись в силу развития общественных отношений, отражая требования организации и функционирования экономических, социальных, политических связей, они выражают потребности общества и его институтов и обусловлены закономерностями развития общества. Вместе с тем, принципы Конституции имеют свою собственную социальную значимость. Во-первых, это – элемент, организующий как систему права, так и всю правовую действительность. Во-вторых, принципы Конституции воздействуют на социальные связи по определенным направлениям. В-третьих, они отражают базовые социальные ценности – универсализм, безопасность, самостоятельность и др.

Список использованных источников:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1990. – 917с.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – 2-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2001. – Т. 2 П – Я.- 1088с.
3. Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерово и Т.Х. Керимова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург. Деловая книга, 2015. – 832с.
4. Асп Э. Введение в социологию. Спб: Алетейя, 2000, - 256с.
5. Щепаньски Я. Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969 - 240с.
6. Гревцов Ю.И. Социология права. Курс лекций. – Спб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2001. – 312с.
7. Теория государства и права: курс лекций / Под ред. Н.И. Матузова и А.В. Малько. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Юристъ, 2002. – 776с.
8. Агульная тэорыя права: Навуч.дапам. / М.У. Сільчанка, В.В. Сядзельнік, С.А. Жаўняровіч; Пад рэд. М.У. Сільчанкі. – Гродна: ГрДУ, 2004. -345с.
9. Казимирчук В.П., Кудрявцев В.Н. Современная социология права: Учебник для вузов. – М.: Юристъ, 1995. – 297с.

10. Баранов Н. Лекция 6. Универсальные ценности в мировой политике [Электронный ресурс]: сайт: 2017 Николай Баранов. - URL: <http://nicbar.ru/politology/study/kurs-rossiya-v-globalnoj-politike/135-lektsiya-6-universalnye-tsennosti-v-mirovoj-politike> (дата обращения 25.06.2017).
11. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1–65). New York: Academic Press. 1992.
12. Schwartz S.H. Beyond Individualism/Collectivism: New cultural dimensions of values / In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 85–119). Newbury Park, CA: Sage. 1994.
13. Конституция Российской Федерации; принята всенар. голосованием 12 декабря 1993г.; офиц. текст. – М.: Юристъ, 2005. – 56с.
14. Конституция Республики Казахстан [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution. (дата обращения 21.05.2017).
15. Конституция Республики Беларусь 1994 года: с изм. и доп., принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996г. и 17 октября 2004г. [Электронный ресурс] // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2017.

Блохин Александр Леонидович,
Blokhin Alexandr L.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

THE PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE CONCEPT OF "HUMAN CAPITAL" IN THE PEDAGOGICAL SCIENCE



Сведения об авторе. Блохин А.Л., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, доцент.

Information about the author. Blokhn A.L., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of technology and professional pedagogical education of Academy of pedagogic and psychology, southern Federal University, associate Professor.

Контактная информация: E-mail: ale26323499@yandex.ru. SPIN-код: 8668-7004.

Аннотация. В работе выдвинуто соображение, что высшее образование является одной из главной составляющей теории человеческого капитала. Цель работы – продемонстрировать, что имеет место быть и педагогическая концепция человеческого капитала, которая должна включаться в ведущую категорию «человеческий капитал» и связанные с ней вопросы: образовательная услуга, качество образования, мотивация, компетенция и др.

Abstract. In work we proceed from the assumption that education is the main component of human capital, and the purpose of the article is to show that there is also a pedagogical concept of human capital that should be included in the leading category of "human capital" and associated with Her questions: educational service, quality of education, motivation, competence.

Ключевые слова: человеческий капитал, высшее образование, педагогика.

Key words: human capital, higher education, pedagogy.

Происхождение подходов к теории «Человеческий капитал». Изначально теория человеческого капитала оказала большое влияние на ряд следующих наук – экономику и социологию. С самого её появления данная теория была предметом критики различных учёных, но она выжила, и распространила свое влияние на другие научные направления.

Теория человеческого капитала – это не просто теория в области экономики. Это комплексный подход к анализу широкого спектра человеческой деятельности в свете определенного мировоззрения. Образование, в таком подходе находится в центре, и является источником экономического развития. По этой причине, данный подход подвергается резкой критике со стороны педагогов, экономистов, социологов и философов.

На сегодняшний день развитие человеческого капитала является первостепенной задачей правительства в плане устойчивого развития страны. В этом случае система образования становится основным механизмом, для воспроизводства этого капитала, а профессорско-преподавательский состав и обучающиеся – бакалавры, магистры, аспиранты – фундаментом, на котором должен возводиться качественный продукт – «человеческий капитал».

Одной из проблем, связанной с многозначностью трактовки человеческого капитала учёными, является сложность его измерения. В настоящее время не разработана конкретная методика оценки человеческого капитала в расширенном толковании ввиду многогранности изучаемого явления. Поэтому ученые, занимающиеся концепцией и развитием человеческого капитала, ограничены рамками узкого толкования определения «человеческий капитал».

С целью упорядочить в данной статье обобщенную форму терминов и понятий определения «человеческий капитал» из различных наук, проанализируем более подробно его происхождение.

Г. Беккер и Т. Шульц первыми популяризировав теорию человеческого капитала, стали больше внимания уделять образованию в качестве инвестиционной составляющей, которая должна была принести более высокую прибыль физическому лицу и обществу в будущем. Впоследствии Г. Беккер провел различие между двумя видами человеческого капитала – личного и социального. Таким образом человеческий капитал – это теория, которая изучает связь между обра-

зованием, экономическим ростом и социальным благополучием.

В нашей стране основоположниками развития теории человеческого капитала являются такие ученые как: А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, Е.Д. Цыренова, В.С. Гойло, Р.И. Капелюшников, М.М. Критский, В.И. Марцинкевич и др.

В монографии А.И. Добрынина, С.А. Дятлова, Е.Д. Цыреновой [1] показано, что идеи, заложенные в теории человеческого капитала, оказали серьезное воздействие на мировую научную мысль. У истоков ее создания стояли выдающиеся личности: Платон, Аристотель, А. Смит, Д. Рикардо, К. Маркс.

Особое внимание в рамках изучения методологических подходов к проблеме человеческого капитала заслуживает научное наследие основоположника кембриджской школы А. Маршалла [2, с. 35].

Развивая научные подходы к капиталу в целом, А. Маршалл предлагает по-новому взглянуть на источники дохода, к которым он относит не только физические активы, но и знания, подчеркивая при этом их определяющую роль: «Значительную часть капитала составляют знания и организация, причем из них одна часть находится в частной собственности, а другая нет. Знание – это наш самый мощный двигатель производства» [2, с. 208].

Г.А. Хмелева в своих трудах отмечает, что А. Маршалл, один из первых вводит в экономический оборот понятие образование, и предлагает рассматривать его как «национальную инвестицию». А. Маршалл отмечает: «Все средства, в течение многих лет затрачиваемые на обеспечение массам доступа к более высоким ступеням образования, с лихвой окупаются, если они приведут к появлению еще одного Ньютона или Дарвина, Бетховена» [3, с. 294].

Р.И. Капелюшников пишет, что «Идея человеческого капитала...была встречена в штыки педагогической общественностью, усмотревшей в ней умаление культурной ценности образования и низведение человека до уровня машины» [4, с. 18].

Уязвимость понятия «человеческий капитал» отмечал и Т. Шульц, однако приводимые им аргументы в защиту теории человеческого капитала были очень убедительными: «...Данную концепцию можно считать принимающей культурные цели образования. Я всегда тщательно и подробно разъяснял, что инвестиции в образование находятся в полном согласии с культурными целями, поскольку позволяют рассчитывать в будущем

не только на доходы, обусловленные наличием школьного и высшего образования, но и на более высокую степень удовлетворения культурных запросов» [4, с. 38].

Д.И. Менделеев в своей книге «Заветные мысли» обосновывает положение о том, что образование и истинно образованные люди имеют важнейшее значение не только для экономического развития России, но и для ее политической и экономической независимости: «Образование есть благоприобретенный капитал, отвечающий затратам времени и труда и накоплению людской мудрости... Истинно образованный человек найдет себе место только тогда, когда в нем с его самостоятельными суждениями будут нуждаться правительство или образованное общество, иначе он лишний» [5].

Методологическими преимуществами обоснования воспроизводства человеческого капитала в рамках высшего образования являются следующие положения:

1. Первоначально возникла теория инвестиций в человеческий капитал, предметом исследования которой является внутренняя структура самого человеческого капитала, а также процессы государственного регулирования его инвестиционного развития. В рамках данного подхода образование рассматривается как процесс инвестиций в человека, в его знания, умения, навыки, которые позволяют ему получать более высокую доходность на производстве.

2. В соответствии с базовыми моделями теории человеческого капитала инвестиции в образование целесообразны, если поток будущих доходов не меньше совокупных затрат на образование.

Рассмотрим более подробно понятие «человеческий капитал» и его роль в педагогическом контексте.

«Человеческий капитал» в педагогической науке отмечен как совокупность знаний, умений и навыков, способностей, воплощенных в человеке путем получения воспитания и образования [6].

Человеческий капитал – это совокупность качеств и характеристик, которые позволяют определять индивидуальную траекторию развития конкурентных человеческих качеств: от деловых качеств отдельной личности до профессиональных навыков [7].

«Человеческий капитал» – понятие, характеризующие вклад воспитания, образования и обучения в профессиональную квалификацию человека, обеспечивающую ему достойный образ жизни [8].

Человеческий капитал представляет собой уже сформированные умения, знания и навыки, которые индивидом накоплены благодаря его личному участию, индивидуальным способностям, интеллекту и той поддержке, которая обеспечена факторами и потенциалами среды социально-коммуникативного потенциала микро- и мезоуровней [9].

Проанализировав данные определения и понятия «человеческий капитал», можно сделать вывод: все они имеют единую сущность – образование в форме знаний, умений и навыков, сюда относится высшее образование, магистратура, аспирантура с последующим повышением квалификации индивида. Без образования невозможно накапливать капитал и уподоблять жизненную деятельность как итог исторического развития.

Исследование процессов обучения (формирования знаний, умений и навыков – ЗУНов) и воспитания (формирования личности) является предметом педагогики, дидактики, педагогической психологии и ряда смежных наук [10].

В общем понимании высшее образование выполняет всё возрастающие социально-ролевые функции по подготовке высококвалифицированных кадров, трансляции духовно-нравственного опыта прошлых поколений, стабилизации и гармонизации общественных отношений [11].

Рассмотрим основные задачи высшего образования:

- 1) модернизация механизмов управления системой образования;
- 2) опережающая подготовка интеллектуальных ресурсов;
- 3) непрерывное взаимодействие между системой образования и фундаментальной наукой;
- 4) улучшение организации подготовки кадров исходя из перспектив экономического и социального развития страны и потребностей общества.

Отсюда следует, что образование – это инвестиции в человеческий капитал, который окупается в виде более высокой производительности [12].

Современные тенденции развития человеческого капитала. Обобщая современные представления о человеческом капитале можно отнести несколько подходов его сущности к педагогической науке: интеллектуальный капитал, компетентностный подход, качество образования, мотивация, единство науки и образования.

Рассмотрим эти подходы более подробно:

а. Интеллектуальный капитал формируется в инновационной деятельности человека. Обновление технологий обучения, обеспечивающих развитие и саморазвитие личности, способствует в итоге саморазвитию системы образования [13].

Данный капитал направлен на развитие человеческого капитала и обеспечивает условия, необходимые для повышения уровня знаний студентов и формирования профессиональных компетенций.

В структуре интеллектуального капитала особую роль играют запасы индивидуального человеческого капитала – научно-исследовательская деятельность, педагогические инновации, повышение квалификации и др.

Прирост интеллектуального капитала заключается в приросте человеческого капитала, понимаемом как прирост объёма знаний и компетенций преподавателей, и прежде всего студентов, который происходит за счет выработки новых педагогических знаний и образовательных технологий, а также совершенствования педагогических навыков преподавателей.

б. В настоящее время в отечественной педагогике и образовании в качестве одного из ведущих методологических оснований утвердился компетентностный подход. Данный подход в своём парадигмальном значении позволяет поднять личностную активность, субъективность будущего специалиста в рамках образовательного процесса [14].

Обеспечение современного разностороннего развития будущего специалиста, свидетельствует о необходимости выявления творческого потенциала личности, как фактора воспроизводства человеческого капитала.

Данный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, реализует принципы творческого развития личности. Например, смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно и творчески решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

в) В соответствии с Концепцией модернизации российского образования, главной задачей (дорожной картой) образовательной политики является обеспечение высоко-

го качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Педагогический аспект повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе направлен на рассмотрение его как результата образовательного процесса, отвечающего запросам личности студента и социального заказа [15].

По сути, качество образования является одним из главных критериев, по которому оценивается человеческий капитал.

Одним из способов проверки качества образования является методология NSSE (Национальное обследование студенческой вовлеченности) [16].

Педагогический подход в оценке качества образования заключается в оценке уровня воспитанности и обученности. Например, методика отслеживания уровня воспитанности, заключается в том, чтобы определить уровень воспитанности каждого студента. Предлагается индивидуальный оценочный лист, в котором субъекты оценивания (сам студент, семья, студенты группы и куратор) оценивают его по каждому качеству личности.

г) На сегодняшний день, приобретает важную роль принцип, рассматривающий категорию управления человеческим капиталом с точки зрения факторов мотивации, изменение которых в современном мире, обозначается в постепенной ориентации не только на материальные, но и на нематериальные богатства, оказывающие существенное влияние на процесс воспроизводственного оборота человеческого капитала.

Мотивация духовного и интеллектуального развития индивида обучения меняется в его профессиональную мотивацию, определяющуюся как совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к освоению будущей профессиональной деятельности, а также выступают как внутренний движущий фактор развития профессионализма.

Вузы всегда идут навстречу студентам, которые реализовывают свои способности в научной сфере, принимают участие в семинарах, конференциях и т.д. Для тех студентов, которые преуспевают в учебной деятельности, предусмотрены дополнительные стипендии, гранты, что, безусловно, является толчком для каждого студента в развитии своих знаний для дальнейшей реализации своего потенциала.

д) Развитие образования в России не может больше рассматриваться отдельно от развития науки, только единство науки и образования позволит успешно развиваться этим двум важнейшим сферам общественной жизни [17].

Для этого подхода, в рамках управления процессом реализации национального проекта «Образование» запланировано создание сети научно-исследовательских университетов в стратегически важных областях развития науки и технологий. При этом, для основательного поддержания развития фундаментальной науки, требует развитие научных исследований в высшей школе и интеграции научных исследований и образования, что позволяет повысить инновационную направленность образования и в то же время улучшает инвестиционный климат в регионе за счет трансфера технологий.

Система вузовского обучения, являясь частью социума, развивается в логике становления обучающихся как субъектов, взаимодействующих с субъектом обучения – преподавателем, – образуя субъектно-субъектные отношения, порождающие возникновение третьей системы – системы управления. В новой образовательной парадигме, отраженной в современной концепции образования в России, отмечается, что каждый специалист должен уметь построить взаимоотношения между субъектами делового процесса, принять и реализовать управленческие решения в своей профессиональной деятельности, как субъект системы управления, развивая свои профессиональные способности и раскрывая свой творческий потенциал за счет умения гибкого применения технологии системы управления, технологий обучения и воспитания. Решение этих задач становится возможным на основе учета и глубокого понимания становления мотивационного компонента, формирующего субъектную позицию студента. Таким образом, управление системой обучения может быть, с психологической точки зрения, осмыслено как управление становлением мотивации субъекта. В этой связи разработка целей и способов управления и их реализация трансформируется в педагогическую задачу [18].

Выводы. В данной статье мы рассмотрели концепцию человеческого капитала через призму профессионально-педагогического образования. Проведенный анализ научно-педагогического материала привел нас к следующему выводу: на сегодняшний день

в теории «человеческого капитала» педагогика рассматривается в контексте экономической отдачи образования, а образование определяется уровнем благосостояния общества.

На наш взгляд педагогика - это не просто одно из направлений в теории человеческого капитала. Это комплексный подход к анализу широкого спектра педагогической деятельности в свете определенного мировоззрения. Профессиональное образование в таком подходе находится в центре и является источником экономического развития, и именно оно закладывает в человеке знания, навыки, умения, способности к восприятию и их периодическому обновлению. Под этим подразумевается выработка новых оснований образования: смена парадигмы с предметного образования на ориентированное (способность ориентации в мировом пространстве), переход от получения знаний к приобретению способностей и освоению компетенций.

Список использованных источников:

1. Добрынин А.И. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования / А.И. Добрынин, С.А. Дятлов, Е.Д. Цыренова. СПб.: Наука, 1999. 309 с.
2. Маршалл А. Принципы экономической науки: в 3 т. Т. 1: пер. с англ. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993.
3. Хмелева Г.А. Человеческий капитал как условие формирования инновационной экономики региона: монография. Самара: САГМУ, 2012. 168 с.
4. Капелюшников Р.И. Экономический подход Гэри Беккера к человеческому поведению. //США: экономика, политика, идеология. 1993. №11.
5. Менделеев Д.И. Заветные мысли: Полное издание (впервые после 1905 г.). – М.: Мысль, 1995.– 413.
6. Аколупина Р.Р., Холина Л.И. Человеческий капитал и образование как его главная составляющая. ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. №1, 2009. С. 122-133.
7. Шаповалов В.И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования. Сочи: РИО СГУТиКД. 2004.
8. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [\[culture.academic.ru/53/«Человеческий капитал»\]\(http://culture.academic.ru/53/«Человеческий_капитал»\) \(дата обращения. 05.06. 2017 г.\)](http://spiritual_

</div>
<div data-bbox=)

9. Михалкина Е.В., Косолапова Н.А., Михалкина Д.А. Человеческий капитал и конкурентоспособность выпускников российской средней школы: потенциал формирования и проблемы измерения. Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). Том 5, №1. 2014.

10. Юдина Т.А. Педагогический смысл теории человеческого капитала. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. № 11-1 / 2010. С. 337.

11. Дзиов А.Р. Высшая школа в институциональной структуре общественного воспроизводства. //Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 16 (197).

12. <Dictionary.com <http://www.dictionary.com/browse/human-capital>> (дата обращения 10.06.2017 г.)

13. Karpova N.K., Uvarovsky A.P., Mareev V.I., Petrova N.P., Borzilov Y.P. Methodological features of educational system modernization in the context of the «Economy of knowledge». International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 18. С. 11227-11237.

14. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. Современные тенденции развития высшего профессионального образования. – Ростов-н/Д: Изд-во Южный федеральный университет, 2016. – 128 с.

15. Иванченко И.В. Проблема повышения качества образования в вузе // Молодой ученый. – 2016. – №5.1. – С. 18-21.

16. <http://nsse.iub.edu> (дата обращения 20.03.2017 г.)

17. Болдырев Н.Б. Конкурентоспособность вузов в контексте эффективности сферы образования России // Экономика образования. – 2008. – № 2. – С. 19.

18. Литвинова Н.Б., Кучина О.П. Педагогическое управление становлением мотивации студентов к профессиональной деятельности при обучении в вузе. ВЕСТНИКТОГУ. № 3(22). 2011.

19. Olaniyan D.A., & Okemakinde T. (2008). Human Capital Theory: Implications for Educational Development. European Journal of Scientific Research. http://www.eurojournals.com/ejsr_24_2_01.pdf (дата обращения 07.06.2017 г.)

20. Douglas C. Bennett. Assessing Quality in Higher Education. Association of American Colleges & Universities. Liberal Education. Spring 2001, Vol. 87, No. 2.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITIES OF FUTURE BACHELORS OF THE PRESCHOOL PROFILE IN EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION



Сведения об авторе. Иванова Г.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна.

Information about the author. Ivanova Galina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of primary and preschool education of VO MO «Gosudarstvenny sotsialno-gumanitarny universitet» Public Educational Institution, Kolomna.

Контактная информация: E-mail: ivgavi@yandex.ru.

Краткая аннотация. Статья раскрывает некоторые аспекты формирования профессиональных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в образовательном пространстве вуза. Показана роль преподавателя в организации учебного процесса. Особое внимание уделяется педагогической практике, самообразованию, самообразованию.

A brief abstract. Article discloses some aspects of formation of professional qualities of future bachelors of a preschool profile in educational space of higher education institution. The role of the teacher in the organization of educational process is shown. Special attention is paid to student teaching, self-education, self-development.

Ключевые слова: профессиональные качества, личные качества, будущие бакалавры, образовательное пространство вуза, саморазвитие, самообразование.

Keywords: professional qualities, personal qualities, future bachelors, educational space of higher education institution, self-development, self-education.

Государственная политика России направлена на достижение нового современного качества на всех уровнях общего и профессионального образования, где требуется квалифицированный, конкурентоспособный на мировом рынке труда педагог, реализующий стратегию профессионального и личностного развития в течение всей жизни. Образование традиционно ориентировано на подготовку человека с высоким уровнем интеллекта, на формирование у него общей культуры, стремление постоянно саморазвиваться и самосовершенствоваться [1, с. 4].

На современном этапе развития общества характерным является смена приоритетов педагогической парадигмы, которая предъявляет новые требования к качеству подготовки будущих бакалавров. В нормативно-правовых актах намечена стратегия совершенствования качества образования, обозначены пути развития российской системы образования будущих бакалавров, определены необходимые условия повышения планируемых результатов образовательной программы. В связи с этим особую значимость приобретает проблема формирования профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров педагогического направления.

Качество личности – сложные социально и биологически обусловленные компоненты личности, вбирающие в себя психические процессы, свойства, образования, устойчивые состояния и предопределяющие устойчивое поведение личности в социальной и природной среде [7, с. 119]. Исходя из этого определения, можно дать дефиницию профессиональных качеств личности как системной совокупности компонентов субъекта, предопределяющих специфику, характер и результативность его профессионально-педагогической деятельности по образованию и развитию обучающихся. Личностные качества – это относительно устойчивые образования субъекта, характеризующие психофизиологические, физические и духовные его свойства, определяющие мировоззрение, гражданскую позицию и социальный статус.

Вопрос о формировании профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров педагогического направления широко дискутируется в педагогической и психологической литературе. Теоретический анализ психолого-педагогических исследований и опыта работы воспитателей дошкольных образовательных организаций доказывает влияние профессиональных и личностных качеств на успешность педагогической деятельности.

Рассмотрению данной проблемы уделяли внимание А.А. Деркач, О.П. Журавлёва, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Т.А. Мартиросова, Л.М. Митина, В.А. Слостёнин, И.А. Сушко и др.

Так, В.А. Слостёнин и И.А. Сушко показывают диалектическую взаимосвязь сформированных на высоком уровне профессиональных и личностных качеств и результативности профессиональной деятельности педагога в контексте развития его личности. Развитие личности преобразовывает, углубляет представления о ней и выводит ее на качественно новый уровень, что, в свою очередь, приводит к дальнейшему личностному росту педагога, наполняя профессиональную деятельность новым смысловым содержанием [14, с. 23].

Взаимодействие индивидуального, личностного и профессионального развития человека исследует Е.Ф. Зеер. Ученый отмечает, что к ведущим личностным характеристикам относятся мотивы, интеллект, эмоционально-волевая сфера, влияющие на индивидуальное развитие личности, а позже на профессиональное становление. Доказано, что решающее влияние на индивидуальное развитие оказывают биологические факторы, на личностное – психические особенности и ведущая деятельность,

а на профессиональное становление - социально-экономические факторы и ведущая профессиональная деятельность. Следовательно, у каждого студента развитие проходит индивидуально и неравномерно, складывается своя траектория развития, что может повлиять на активность и успешность личностного роста уже при обучении в вузе [4, с. 19].

Идею формирования профессиональных и личностных качеств студента продолжает А.К. Маркова. Она доказывает, что при осуществлении данного процесса важное внимание должно быть уделено развитию творческого мышления, профессиональных способностей и интересов [10].

Ценность представляют исследования М.И. Лукьяновой, которая считает определяющим фактором формирования профессиональных и личностных качеств наличие знаний, необходимых для понимания субъектом своих личностных характеристик. Автор обосновывает включение в целостную систему личности развитие самосознания, самообразования, мотивационной и эмоциональной сфер личности [9].

В докторской диссертации Т.А. Мартиросова отмечает, что успех педагогической деятельности будущего бакалавра зависит от формирования профессионально важных качеств личности и направленности на профессию, от личного отношения и готовности к ней, профессионального интереса, потребностей при осуществлении самоконтроля [11, с. 42].

О.П. Журавлёва в диссертационном исследовании раскрывает специфику формирования профессиональных качеств будущего педагога в образовательном процессе вуза и рассматривает потенциал самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в решении данной проблемы. Базовыми профессиональными качествами в ее работе выступают: ответственность, активность, креативность, являющиеся фактором качественного становления и социализации личности будущего педагога [3, с. 13].

К профессиональным качествам будущих педагогов следует отнести: дисциплинированность, ответственность, интеллектуальность, интеллигентность, работоспособность, справедливость, самообладание, сдержанность, эрудиция и др. К личностным качествам можно отнести: гуманность, милосердие, доброта, любовь к детям, справедливость, самоконтроль и др. Важны как доминантные качества (целеустремленность, уравновешенность, стремление работать с детьми дошкольного возраста, гуманность, педагогический опти-

мизм, педагогический такт и пр.), так и периферийные качества личности (педагогическая мудрость, доброжелательность, приветливость, чувство юмора и пр.). Несомненно, уровень их развития влияет на результат педагогической деятельности и определяет индивидуальный его стиль [6, с. 61].

Профессиональные качества в совокупности с личностными характеристиками проявляются в различных видах деятельности, действиях, совершаемых под влиянием внешних факторов или в силу внутренних побуждений. Следует подчеркнуть взаимосвязь формирования личностных и профессиональных качеств будущего бакалавра [2]. С одной стороны, личностные качества являются основой для формирования профессиональных качеств, необходимых для успешной подготовки будущего бакалавра к выполнению профессиональной деятельности на уровне дошкольного образования. С другой стороны, профессиональные качества способствуют корректировке личностных качеств будущего педагога, намеренного посвятить себя работе в сфере дошкольного образования. Таким образом, происходит взаимодействие профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров в процессе их формирования.

Одним из факторов успешного формирования профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров педагогического направления вуза является образовательное пространство. Следует отметить, что в современной педагогической литературе понятие «образовательное пространство» рассматривается в разных аспектах:

- как «общегосударственное единство в образовании при проведении децентрализации управления образованием» (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров);
- как «духовно-педагогическое пространство» (Н.М. Борытко, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков);
- как «диалог культур» (И.Д. Фруммин, Д.Б. Эльконин) и др.

Образовательное пространство вуза можно определить как единую организованную и структурированную систему блоков и модулей, которая предполагает возникновение возможностей и условий для активизации потенциала студента, проявления его интеллектуальных и творческих способностей, профессионального и личностного развития [8, с. 51].

Образовательное пространство предполагает единую инфраструктуру образования, культурно-действенный образовательный процесс, высокий интеллектуальный потен-

циал профессорского-преподавательского состава, непрерывное и самостоятельное моделирование индивидуального образовательного маршрута студента для развития профессиональных и личностных качеств, индивидуальные фонды литературы, кабинеты с современными компьютерными средствами и ИКТ, необходимые в самообразовании и саморазвитии будущих бакалавров педагогического направления. Существенными характеристиками выступают самоопределение, самореализация, самообразование, целеполагание, рефлексия личности студента. Образовательное пространство вуза способствует формированию у будущих бакалавров инициативности, ответственности, мобильности, самостоятельности, способности к идентификации, профессионального становления.

Для формирования профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров в условиях образовательного пространства вуза необходимо решение задач, в числе которых:

- адаптация первокурсников к учебно-профессиональному образованию;
- создание условий для ситуации успеха, для самореализации, самовыражения студентов в процессе их обучения в вузе;
- определение ценностных ориентаций, повышение у них собственного общекультурного уровня;
- понимание социальной значимости профессии, соблюдение профессиональной этики;
- подготовка студентов к профессиональной практике в образовательной организации;
- оказание им помощи в профессиональном самоопределении, саморазвитии и самовоспитании.

Основными принципами формирования профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров дошкольного профиля в условиях образовательного пространства вуза являются:

- уважение личности педагога дошкольного образования как будущего бакалавра педагогического образования;
- гуманистический характер взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса, воспитание гражданственности, трудолюбия, личной ответственности;
- индивидуализация студентов в профессиональном становлении;
- актуализация потенциала самостоятельной деятельности будущего бакалавра;
- преобразование себя как будущего бакалавра в практической деятельности через самообразование и самовоспитание.

Формирование профессиональных и личностных качеств напрямую зависит от личностного развития студента, особенностей темперамента (эмоциональная стабильность), характера, способностей, креативности [13, с. 96-98]. Всё это приводит к дальнейшему личностному росту будущего педагога, изменению его самосознания.

Самосознание – полное понимание самого себя, своего значения, роли в жизни, обществе [12, с. 695]. Самосознание как наивысшее выражение сознания представляется в следующих компонентах развития личности:

1) осознание значимости своей профессии, её роли и необходимости в социуме;

2) выбор собственных позиций, мотивов, целей, задач, потребностей, средств самоопределения;

3) осознание представлений личности о себе, определение своего места в социальных отношениях;

4) выявление и развитие своих личностных способностей и возможностей для проявления в профессиональных качествах, поступках, действиях;

5) осознание своего отношения к другим людям, их деятельности с целью оценивания самого себя, для развития самоконтроля, саморегуляция и преобразования;

6) определение профессионально-личностной концепции;

7) умение изучить, оценить и проанализировать свой когнитивный, эмоциональный, оценочно-волевой уровни развития;

8) создание позитивной Я-концепции как относительно устойчивой суммы взглядов, на основе которой строится взаимодействие с другими людьми и отношение к себе, формирование своего самосознания.

Самосознание объясняет механизм формирования профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров. Если у субъекта сформировано самосознание, то это оптимизирует процесс формирования у него качеств как профессиональных, так и личностных.

Существуют разнообразные направления успешного формирования профессиональных и личностных качеств обучающихся: учебный процесс, педагогическая практика, научно-исследовательская работа, самостоятельная работа студента, самовоспитание, самообразование. В ходе учебного процесса реализуется система управления познавательной деятельностью студентов на лекциях, семинарских и практических занятиях в форме круглого стола, дискуссий, деловых игр и упражнений, в решении педагогических

ситуаций, проведении тренингов, составлении портфолио и пр. Нам было интересно узнать, какие формы обучения предпочитают студенты, чтобы при доработке и дополнении учебных программ именно там усилить составляющую по формированию профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров. Для этого мы провели два опроса, в которых приняли участие 52 студента педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», и получили следующий результат:

- проблемные лекции – 21 %;

- лекции-консультации (индивидуальная, групповая) – 2 %;

- тематические дискуссии, круглые столы и пр. – 8 %;

- практические занятия творческого и мыследеятельностного характера с использованием схем, таблиц, кроссвордов, ребусов (кодирование и декодирование информации) – 15 % [1, с. 135-136];

- деловые игры, тренинги, кейс-ситуации – 13 %;

- индивидуальная работа с преподавателем – 2 %;

- самостоятельная работа студента над творческим заданием – 13 %;

- смешанные формы – 26 %.

Результат опроса показал, что фронтальные (коллективные) формы работы творческого и мыследеятельностного характера студентам более интересны, они чувствуют себя комфортнее и быстрее достигают результата и ситуации успеха. Индивидуальная форма обучения доставляет дискомфорт от неуверенности в знании дисциплины. Однако после занятия студенты признаются, что степень удовлетворенности от полученных знаний намного выше, чем в других формах обучения.

Эти данные учитывались при решении проблемы формирования профессиональных и личностных качеств будущих педагогов образовательных организаций в период вузовской подготовки.

В процессе обучения будущих бакалавров было проведено исследование, которое проходило в течение двух лет (четыре семестра) на предмет изучения имеющихся у них представлений о профессиональных и личностных качествах педагога образовательных организаций. На вопрос «Какими профессиональными и личностными качествами необходимо владеть педагогу для повышения качества образования и достижения планируемых результатов образовательной программы?» 38% студентов педагогического факультета дошкольного

профиля в начале своего обучения (первый семестр) называли значимые, на их взгляд качества, не разделяя их на профессиональные и личностные, и лишь 12% из них относительно правильно ответили на вопрос, а 62% студентов испытывали затруднения при ответе. В результате исследования доминировали: любовь к детям, доброта, справедливость, ответственность. Можно констатировать, что на данном этапе студенты-первокурсники пока ещё слабо владеют психолого-педагогическими знаниями, они нуждаются в специально организованном педагогическом процессе по формированию профессиональных и личностных качеств.

С этой целью в рамках изучаемых дисциплин («Введение в педагогику», «Педагогика», «Управление инновационной деятельностью в дошкольном образовании», «Семиотический подход в образовании», «Моделирование образовательных программ» и др.) одной из задач является формирование научных понятий в трёх характеристиках: этимология слова, его толкование и значение, и определение слова как научного понятия. Решение этого свидетельствует о достаточно высоком уровне усвоения учебного материала на осознании, понимании и запоминании [1,5]. Особое внимание обращалось на максимальное использование программного материала, интерактивных форм и методов обучения, применение современных педагогических технологий. В процессе обучения студентам давались задачи и задания разного уровня:

- репродуктивный уровень (принятие и использование базовых профессиональных понятий, терминов, алгоритмов);

- репродуктивный уровень (умение синтезировать, анализировать, обобщать теоретический и практический материал; устанавливать причинно-следственные связи);

- творческий уровень (умение оценивать и аргументировать собственную точку зрения, находить нестандартное решение конкретного задания или какой-либо задачи, направленных на формирование профессиональных и личностных качеств будущих бакалавров).

Так, например, на практических занятиях с помощью игрового моделирования в деловой или ролевой игре участники образовательного процесса анализировали и решали педагогические задачи по формированию профессиональных и личностных качеств. Решение проблемных заданий, ситуаций предполагалось с помощью кейс-задачи, диспута, дискуссии. Это позволяло будущим бакалаврам осмысливать реальные профессионально-ориентированные ситуации, нахо-

дить решение практических задач и проблем и аргументировать собственную точку зрения.

Также на практических занятиях будущим бакалаврам педагогического факультета предлагалось всесторонне рассмотреть разные классификации профессиональных и личностных качеств педагога, в том числе и автор-

скую разработку профессора В.П. Симонова при участии в эксперименте Т.П. Ивановой и В.С. Николаевой, важных для педагогической деятельности на всех уровнях образования. Ценность этой классификации заключается в том, что она содержит не только перечень профессиональных и личностных качеств, но

и их диагностику, с помощью которой студенты изучают, расширяют свои знания, проводят самооценку личностных качеств, необходимых в профессии педагога [13, с.87-89].

Проанализированные полученные данные по итогам исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования представлений будущих бакалавров педагогического факультета о профессиональных и личностных качествах (в начале и в конце исследования)

Профессиональные качества	Результат исследования (%)		Личностные качества	Результат исследования (%)	
	В начале	В конце		В начале	В конце
Гуманность	60	100	Бескорытность	38	80
Дисциплинированность	21	98	Гуманность	56	100
Интеллигентность	23	98	Доброта	81	100
Ответственность	60	100	Коммуникация	88	98
Работоспособность	52	96	Любовь к детям	90	100
Самообладание	38	100	Милосердие	77	100
Справедливость	77	98	Объективность	38	98
Сдержанность	67	94	Самоконтроль	60	98
Требовательность	23	86	Самооценка	77	100
Целеустремленность	46	90	Справедливость	81	100
Эрудиция	25	98	Чувство собственного достоинства	60	98
Количественный анализ (средний балл)	44,7	96,2	Количественный анализ (средний балл)	67,8	97,5

Из таблицы видно, что очевидна динамика сформированности представлений о профессиональных и личностных качествах будущих бакалавров педагогического факультета. Ярко выражено осознание и принятие значимых качеств личности педагога уровня дошкольного образования.

Можно предположить, что в ходе прохождения педагогической практики как ещё одного направления учебной деятельности будет продолжаться осознание, самоутверждение, следовательно, успешное формирование профессиональных и личностных качеств будущего бакалавра уже непосредственно в дошкольной образовательной организации. Педагогическая практика – это особое направление активной целеполагающей деятельности, включающая студента в реальный педагогический процесс обучения и профессиональную подготовку будущего педагога (собств.). Практика направлена на «формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определённых видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [15, с. 3].

Надо отметить, что наше исследование показало стремление студентов применить полученные знания на педагогической практике в дошкольной образовательной организации. При ответе на вопрос «Каково Ваше

отношение к педагогической практике?» были получены следующие данные:

- высокая ответственность и требовательность к себе как будущим бакалаврам, позитивная эмоциональная составляющая на результативность практической деятельности («необходимо больше получать теоретические знания до начала педагогической практики в образовательной организации») – 23 %;

- повышенное стремление студентов прикоснуться к профессии, позитивная эмоциональная составляющая на практическую деятельность («очень хочется попробовать себя на практике в работе с детьми») – 50 %;

- неуверенность в себе, неопределённая эмоциональная составляющая на практическую деятельность («хочу на педагогическую практику, но волнуюсь, что дети меня не будут слушаться, поэтому не уверен(а), что получится») – 23 %;

- сомнение, негативная эмоциональная составляющая на практическую деятельность («затрудняюсь ответить») – 4 %.

Однако после прохождения педагогической практики в дошкольной образовательной организации мнение студентов резко изменилось. Результаты опроса следующие: уменьшилась неуверенность в себе – 8 %, повысились стремление, интерес, уверенность, ответственность, эмоциональная состав-

ляющая на результативность практической деятельности – 92 %. Включение студента в педагогический процесс в период прохождения профессиональной практики под руководством специалистов позволяет ему овладеть практическими умениями и навыками, набрать первоначальный педагогический опыт, делать выводы и умозаключения.

Кроме вышесказанного необходимо остановиться на самообразовании студентов в процессе учебной деятельности как одном из механизмов совершенствования педагогического мышления. Самостоятельная учебная работа – такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определённый уровень самостоятельности обучающегося во всех её структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции с диалектическим переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер [7, с. 302]. При организации данной формы учебной деятельности осуществляется потребность приобретения знаний, умений, навыков и качеств личности. Готовность к самосовершенствованию в профессии направлена на потребность в творчестве, поиске новых образовательных технологий, методик, способности к перестройке педагогической деятельности в соответствии с новыми требованиями социума.

В образовательном пространстве вуза учебная деятельность студента педагогического факультета направлена на формирование его субъектной позиции. Студент проектирует индивидуальную образовательную траекторию активного усвоения учебной программы: выбор курса по специальности, темы научно-исследовательской работы, дошкольной образовательной организации для педагогической практики, участие в конференциях и олимпиадах и пр.

Всё это позволяет вводить студента в смысловое поле его профессиональной педагогической деятельности, формирует его как будущего бакалавра дошкольного профиля, совершенствует профессиональные и личностные качества в образовательном пространстве вуза, способствует саморазвитию, самообразованию. Тем не менее, проблема требует проведения новых научных исследований.

Список использованных источников:

1. Ермолаева С.А., Иванова Г.В. Семиотический подход как основа нравственного воспитания дошкольников: монография / С.А. Ермолаева, Г.В. Иванова. - Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2015. - 262 с.
2. Ерофеева М.А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников: монография. — М.: Экон-информ, 2015. — 320 с.

3. Журавлева О.П. Воспитание профессионально значимых качеств будущего педагога в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2012. - 22 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. - 2-е изд., перераб., доп. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.

5. Иванова Г.В. Формирование нравственных понятий у детей дошкольного возраста // Начальное и дошкольное образование в условиях модернизации; под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. - Коломна: МГОСГИ, 2013. - С.38-41.

6. Иванова Г.В. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего воспитателя дошкольной организации // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: материалы Всероссийской научно-практической конференции - Московский государственный областной социально-гуманитарный институт. - Коломна: МГОСГИ, 2014. - С. 59-62.

7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. - Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н / Д: Издательский центр «МарТ», 2005. - 448 с.

8. Коноплянский Д.А. Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2015. - № 4(64). Т. 2. - С. 51-52.

9. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. - М., 2004. - 144 с.

10. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 308 с.
11. Мартиросова Т.А. Формирование готовности к трудовой деятельности будущего бакалавра в образовательном процессе вуза: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2015 - 432 с.

12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. - М.: Азбуковник, 1997. - 944 с.

13. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 192 с.
14. Сластенин В.А., Сушко И.А. Становление профессионализма учителя в системе муниципального образования: монография. - Москва: Международная академия наук педагогического образования, 2003. - 196 с.

15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. - М.: Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования», 2013. - 96 с.

16. Белова Е.В. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего воспитателя дошкольной организации // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: материалы Всероссийской научно-практической конференции - Московский государственный областной социально-гуманитарный институт. - Коломна: МГОСГИ, 2014. - С. 59-62.

Белова Елизавета Васильевна,
Belova Elena V.

СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

SYSTEMS THINKING AS A BASIS FOR FORMING THE LEADERSHIP COMPETENCE OF STUDENTS



Сведения об авторе. Белова Е.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-политических наук, заместитель декана гуманитарного факультета по научной работе Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича (СПбГУТ), г. Санкт-Петербург.

Information about the authors. Belova E.V., candidate of psychological Sciences, Associate Professor of Department of social-political science, subdean of the Faculty of Humanities for Research of the Bonch-Bruевич Saint - Petersburg State University of Telecommunications.

Контактная информация: E-mail: limax3@yandex.ru. SPIN: 9076-5660.

Краткая аннотация. В статье рассматривается возможность формирования лидерских компетенций у студентов на основе концепции системного мышления. Обозначены проблемы формирования у студентов лидерских компетенций на основе системного подхода. Проводится сравнение уровней развития компетенций лидеров и системного мышления. Представлена новая трактовка системного мышления как атрибута лидеров высокоэффективных организаций.

A brief abstract. The article considers the possibility of forming leadership competencies for students on the basis of the concept of systems thinking. The problems of students' leader competencies forming based on the systems approach are outlined. The levels of

development of leaders' competences and systems thinking are compared. A new interpretation of systems thinking as an attribute of highly-effective organizations leaders is presented.

Ключевые слова: лидерство, системное мышление, высокоэффективные организации, стратегии мышления, студенты.

Keywords: leadership, systems thinking, highly-effective organizations, thinking strategies, students.

В современном мире лидерские способности становятся важнейшими компетенциями не только управленческих кадров, менеджеров, предпринимателей, но и инженеров, программистов, специалистов по связям с общественностью, т.е. любых профессионалов, работающих в коллективе. Учебные планы по направлениям магистратуры и аспирантуры в вузах включают формирование таких компетенций, которые связаны с коммуникативными качествами, навыками работы в команде, выработкой и принятием решений в группе, инновационной деятельностью. В России регулярно проводятся молодежные форумы («Будущие интеллектуальные лидеры России», «Молодые интеллектуалы России», «Территория смыслов на Клязьме» и др.), миссией которых является развитие лидерских качеств, повышение инновационной активности школьников и студентов.

Более того, запросы бизнеса, организаций требуют от молодых специалистов лидерских навыков не только в аспекте управления организацией, командной работы, но и саморазвития. Принцип «тотального развития» отмечается не только как важнейший ресурс высокоэффективных организаций, например, в работах П. Сенге [9], но и как фактор психологического здоровья коллектива, субъективного показателя успешной деятельности как лидеров, так и сотрудников компаний.

Целеустремленность, эмоциональная устойчивость, организаторские качества, коммуникативные навыки, гибкость мышления и другие, традиционно выделяемые для успешных лидеров личностные особенности [4], рассматриваются работодателями как важнейшие компетенции кандидатов, определяющие их собственную успешную карьеру, возможность профессионального роста и развития. При этом, не только для управленческих кадров, но и для специалистов в технической сфере лидерские качества становятся значимым атрибутом их профессионализма и фактором профессиональной самореализации и карьерного роста. Так, и исследователи, и практики в области педагогики, а также представители организаций отмечают необходимость формирования у студентов (в том числе, технических вузов) лидерских качеств [1] и как вектора индивидуальной самореализации студентов, и в плане создания инновационных предприятий.

Несмотря на то, что лидерство исследуется более ста лет [3], сам феномен лидерства остается «научной тайной». В то же время, для успешного формирования у студентов лидерских компетенций требуется операционализировать данные лидерские качества. Одним из конструктивных решений проблемы исследования феномена лидерства является системный подход, который начал формироваться в науке о лидерстве с работ Ф. Фидлера [4].

В современной литературе, тем не менее, отмечается ряд методологических сложностей, связанных с системным исследованием лидерства. Одна из главных причин данного препятствия в исследовании лидерства заключается в том, что системный подход применялся только к объективным, внешним, поведенческим показателям лидерства, а не внутренним, субъективным, в том числе, тем психологическим механизмам, которые связывали бы внешний и внутренний планы лидерской активности. Основная гипотеза данного исследования заключается в том, что системное мышление является тем психологическим механизмом, который связывает объективную и субъективную стороны лидерской активности.

Проанализируем изучаемую проблему с точки зрения предложенного нового ракурса применения системного подхода к исследованию лидерства. Во-первых, исходя из системного свойства множественности описания, феномен лидерства рассматривается в рамках разнообразных направлений и отраслей наук: менеджмента, экономики, психологии и др. Вопрос о сущности и природе лидерства в психологии также изучается с точек зрения различных подходов (личностных факторов, деятельностного подхода, ролевого, функционального и т.д.), в контексте смежных явлений (управленческого лидерства, руководства, организации, управления, менеджмента, наставничества и др.). Так, уже на терминологическом уровне описания феномена лидерства в психологических исследованиях возникают разночтения: соотношения понятий, характеризующих субъекта данной деятельности (лидер, управленческий лидер, руководитель и т.д.), самой деятельности, а также их ключевых характеристик до сих пор оставляют в научной литературе возможность для широкого толкования данного

феномена. Подобные разночтения в терминологии создают трудности в сопоставлении результатов эмпирических и теоретических исследований. Несмотря на разнообразие исследований лидерства и лидерских качеств, существуют общие личностные особенности, выделяемые у успешных лидеров, которые могут быть положены в основу системной факторной модели лидерских качеств [4].

Во-вторых, исходя из системных свойств многоаспектности и эмерджентности, дискуссионность сущности лидерства в психологии обусловлена также и всеобщностью проявления данного феномена: лидерство существует и в неформальной среде межличностного общения, проявляясь как психологическое влияние, и в профессиональной среде (как формальное руководство и неформальное лидерство). Сложность описания и объяснения природы лидерства, ограничения системы субъектов деятельности и отношений между ними также определены двоякой природой данного явления. С одной стороны, лидерство – это эффект, происходящий в группе, в рамках отношений лидер-последователи: с данного ракурса лидерство исследуется в рамках социальной психологии, политической психологии, психологии предпринимательства, менеджмента и рассматривается, скорее функционально, с точки зрения ролевого подхода. С другой стороны, лидерство – есть проявление субъективной реальности, соответственно, исследовать его можно, изучая личность самих лидеров.

В-третьих, ситуация осложняется и тем, что лидерство (как и любое другое психологическое явление) обладает весьма зыбкими и неоднозначными границами своего проявления, что отвечает системным свойствам развития и неаддитивности. Более того, существует тенденция к определению успешных лидеров через выбор различных способов декомпозиции их качеств: определение одной сферы личности (эмоционально-волевой, коммуникативной, ценностно-мотивационной, когнитивной), нескольких личностных факторов, включающих качества из разных сфер личности [4], перечня качеств [10, 11] и др.

Целью современных исследований лидерства является поиск системных детерминант данного явления. Истоки изучения такого класса детерминант можно обнаружить в исследованиях много-многозначных связей

явлений В.С. Мерлина, согласно которому, можно объединить внешние (социально-психологические) и внутренние, личностные характеристики субъектов, в том числе и лидерской деятельности. Отметим, что В.С. Мерлин [8] рассматривал способности и одарённость в рамках интегрального исследования индивидуальности, придерживаясь положений личностно-деятельностного подхода.

Системный подход в описании лидерства требует определения такого системообразующего фактора данного феномена, который бы определял особенности личности и деятельности самого лидера, а также внешнее проявление данной деятельности в итоговом результате – форме существования самой организации. Отметим, что в рамках формирования лидерских компетенций у студентов подход через определение системного мышления как детерминанты лидерских компетенций актуален также и потому, что органично вписывается в сам процесс образовательной деятельности студентов: во время обучения в вузе именно когнитивные качества личности становятся главными педагогическими целями.

Рассмотрим значение системного мышления на уровне двух систем: организации и личности лидеров. Представляя лидерство как особый вид творчества (социальное творчество), следует отметить, что согласно ряду авторов (М. Конникова, Д. Гараедаги, К. Комафорд, С. Торп, Э. де Боно, Р. Дилтс и др.) системное мышление (креативность, инновационное мышление, латеральное мышление, дивергентное мышление) является ресурсом развития и самих лидеров, и их организаций [2].

Системное описание лидерства включает как субъект организации (управленческого лидера и его высокоэффективную команду) и саму организацию (высокоэффективную компанию), так и связующий компонент системы – когнитивную модель отражения данной организации в представлениях лидера и его команды (как «промежуточных факторов» по Ф. Фидлеру и А. Лейстеру). Разнообразные классификации эффективных и высокоэффективных организаций, такие как «система 4» Р. Лайкерта, модель «забота о людях – забота о производстве» Р. Блейка и Д. Маутона, защищающиеся, манипулятивные организации (с «одинарной петлей научения») и «самообучающиеся организации» К. Арджириса и Д. Шона, самообучающиеся организации П. Сенге и др., отражают идею адекватности выбора стиля поведения и мышления лидера управленческим ситуациям [4].

Идентификация организации как «живой системы», как «социального организма», в противовес механическим моделям позволяет дать ответы на вопросы разнообразия и жизнеспособности, «эволюционного потенциала» организации, а также соотнести структуру и состав самой организации с ментальной моделью лидера и команды сотрудников [2]. Для организации как живого организма (с точки зрения системного описания) характерны следующие черты: наследственность, изменчивость, сложность или эволюционное развитие, адаптивность, отбор. Данные параметры, трансформированные в термины не биологии, а науки об управлении, становятся такими знакомыми понятиями как миссия и ценности компании, инновации, структура и этапы развития организации, связь со средой (коммуникации), критерии эффективности.

Данная биологическая идея самообновления и развития представлена и в концепции самообучающихся организаций в теории обучения Г. Бейтсона, теории самообновления Дж. Гарднера и теории организационного обновления Г. Липпита. Тем не менее, лишь некоторые теории высокоэффективных организаций определяют системное мышление лидеров как важнейший показатель данного саморазвития.

Так, параметры-дисциплины самообучающейся организации по П. Сенге [9] представляют собой единство векторов развития личности лидера и сотрудников и включают такие качества, как мастерство совершенствования личности, динамичные интеллектуальные модели (штампы), общее видение, групповое обучение и интегрирующее качество – системное мышление. Самообучение приобретает особое значение как атрибут высокоэффективных компаний, обуславливая еще один атрибут системного мышления – принцип «тотального развития» [2]. Данная идея хорошо согласуется с пониманием ведущей роли самообучения в высокоэффективных компаниях, отличающихся от традиционных постоянным преобразованием, тотальным обучением и целенаправленным конструированием будущего.

Так, современные теории высокоэффективных компаний, определяют системное мышление лидеров организаций как важнейший параметр успеха. Рассмотрим теперь определение и сущность системного мышления. Несмотря на то, что сам термин «системное мышление» широко представлен в литературе, например, в многочисленных работах Д. Медоуз [7] и её коллег (охватывающих воз-

можность использования системного мышления для решения широкого спектра глобальных задач) или исследовании преимуществ применения системного мышления в бизнесе в работе Д. Гараедаги [5], тем не менее, само понятие «системное мышление» в литературных источниках представлено противоречиво. Это связано с тем, что данный термин, в первую очередь, разрабатывался в области управления, бизнеса, социальной экологии. В психологии же понятие «системное мышление» до сих пор остается не раскрытым, хотя сам системный подход в описании личности разработан в методологии науки.

С нашей точки зрения, системное мышление можно рассматривать на основе ресурсного подхода в нескольких аспектах: как внутренний интегративный ресурс личности, отвечающий сферам личности (когнитивной, эмоционально-волевой, ценностно-мотивационной, коммуникативной), а также как метастратегию поведения успешного лидера (предполагающая многогранность, динамичность и единство внутреннего и внешнего планов деятельности). Если применить один из постулатов системной историко-эволюционной теории А.Г. Асмолова к лидерству [2], то системное мышление позволяет интегрировать как тенденцию к сохранению, так и тенденцию к изменению, обеспечивая организации и самому лидеру ресурсы для стабильности и роста.

Подобное объяснение природы лидерства через две тенденции, позволяет вывести именно человеческий ресурс как главный потенциал долгосрочного преуспевания компаний [2,3,4]. При этом, идея о тенденциях к сохранению и изменению в личностном аспекте хорошо согласуется на организационном уровне с идеей об организациях как сложных высокоэффективных «социальных организмах», способных к инновационным трансформациям, «подрывным технологиям» (по терминологии К. Кристенсена), но сохраняющим при этом свое ценностно-смысловое единство благодаря лидеру и его команде.

Так, анализируя проблему изучения лидерства в психологии с точки зрения системного подхода, можно прийти к следующему промежуточному выводу: сильные, высокоэффективные лидеры демонстрируют системное мышление, тогда как слабые руководители способны проявлять системное мышление лишь частично, либо вообще не способны к нему. При этом, системное мышление есть «мыследеятельность» (по определению Г.П. Щедровицкого), которая включает:

когнитивную модель отражения организации и ее миссии в представлениях лидера и его команды, релевантное отображение данной модели в конкретных действиях и операциях по руководству организаций, не менее важную для системных описаний адекватность данных действий объективным условиям существования компании [2].

Предлагаемое системное описание лидерства через системное мышление может быть обосновано с помощью известного в психологии метода системных описаний, подразумевающего единство операций анализа и синтеза, а также пентабазиса СПВЭИ В.А. Ганзена [2] (пространственно-временных и энергетически-информационных параметров любой сложной системы).

Можно предположить, что, будучи субстратом (элемент «С» в пентабазисе), лидерская деятельность определяет форму проявления личностных качеств лидера. В качестве пространственных и временных характеристик (элементы «П» и «В» в пентабазисе) выступают параметры организации (иерархия компании, например, или параметры среды) и механизмы целеполагания, тайм-менеджмента. Параметры энергии и информации лидерской деятельности можно определить как ценностно-мотивационные, эмоционально-волевые (элемент «Э») и коммуникативные (элемент «И») характеристики. Если рассмотреть данную модель СПВЭИ на уровне не деятельности лидера (организации и ее среды), а личности самого руководителя, то пространственно-временные и энергоинформационные параметры могут соответствовать личностным сферам и компетенциям самого лидера.

Опираясь на метод системных описаний и пентабазис СПВЭИ В.А. Ганзена, обобщим приведенные в статье характеристики лидерства в высокоэффективных компаниях и системного мышления. Так, среди системных моделей лидерства выделяется модель М. Фрезе. Автор в минимальную модель лидерских качеств предпринимателей как лидеров организаций [11, с. 201] включает несколько блоков: личностные свойства предпринимателей (макиавеллизм, готовность к инновациям, самооэффективность как уверенность в том, что лидер и команда достигнут цели, интернальность как автономия и независимость); стратегии (активный поиск информации, стимулирование личной ответственности сотрудников, четкая постановка цели, управление временем); факторы успеха (удовлетворенность работой, рост предприятия, климат, величина предприятия).

Как видно из системной модели М. Фрезе, в неё включены и параметры организации, и особенности личности предпринимателей, и стратегии поиска (как когнитивные механизмы принятия решений). Тем не менее, данная модель не в полной мере отражает механизмы мышления лидеров. Более того, перечень включенных в модель личностных особенностей является дискуссионным (как отмечает и сам автор). Даже в самой работе М. Фрезе наблюдаются противоречия: так, автор упоминает как значимые особенности, но не включает в минимальную модель лидерских качеств ориентацию на достижения, социальную ориентацию (экстраверсию), эмоциональную устойчивость, проактивную ориентацию (целеустремленность, стремление к активности), агрессивную конкуренцию.

Более полно особенности мышления лидеров представлены в списке личностных особенностей Л.М. Спенсера и С.М. Спенсера [10], который пересекается с данными М. Фрезе. Так, по Л.М. Спенсеру и С.М. Спенсеру успешные предприниматели отличаются когнитивными компетенциями, которые позволяют реализовывать инновации на всех этапах их внедрения: от создания идеи до продвижения товара. Когнитивные (познавательные) компетенции подразумевают концептуальное (видение проблемы, целостное её восприятие) и аналитическое (умение анализировать отдельные аспекты проблемы) мышление.

Аналитическое мышление, согласно авторам исследования, синонимично понятиям «размышление для себя», «практический интеллект», «анализ проблем», «логические рассуждения», «навык планирования». Аналитическое мышление «представляет собой понимание ситуации при помощи разбиения ее на более мелкие части» [10, С. 67]. Аналитическое мышление подразумевает выявление причинно-следственных связей, организацию и определение иерархических отношений между частями проблемы, структуры ситуации, временных и ценностных приоритетов и задач, реалистичность в наблюдении и оценке ситуации. Подключая аналитическое мышление, лидер создает когнитивное поле подзадач, которые потом, с помощью концептуального мышления, объединяются в единый алгоритм действий.

Концептуальное мышление подразумевает понимание латентных факторов и причинно-следственных связей, описание ситуации в целом, «определение ключевых или скрытых вопросов в сложных ситуациях» [10, с. 70], индуктивное, интуитивное, творческое

мышление, критическую оценку и моделирование ситуации.

Отметим, что и в исследованиях высокоэффективных организаций необходимость системного анализа и синтеза управленческой проблемы лидерами (т.е. системного мышления) является важнейшей задачей. Так, Д. Бойетт и Дж. Бойетт выделили способность переходить от роли архитектора систем (визионера) к роли проводника изменений и служителя другим людям (реалиста-созидателя) как признак лидерской одаренности. М. Керен в рамках концепции «провидческого реализма» определяет существенные признаки лидера организации: провидческий реалист гармонично сочетает роль мечтателя и прагматика-реалиста; лидер имеет достаточно цельное представление о будущем, сочетая данное видение с детальной оценкой, критикой данного будущего; такой лидер применяет модель инновационного развития, которая предполагает не революционные, а постепенные, эволюционные изменения, базирующиеся на учете ситуации и использовании выверенных стратегий [4, С.80].

Таким образом, анализ теоретических исследований лидерства показывает, что успешные лидеры применяют свои когнитивные компетенции как алгоритм, цикл определенных, последовательно сменяющих друг друга задач, стратегий поведения и связанных с этим ролевых позиций. Данная особенность мышления, подразумевает анализ управленческой ситуации и синтез стратегий действия в качестве ментальной модели, а также конкретных управленческих решений: т.е. сочетание внутреннего (когнитивная составляющая) и внешнего (ролевое поведение) планов деятельности. Тем самым, высокоэффективные организации – это результат мыслительности лидеров. При этом системное мышление характеризуется наличием не одной стратегии мышления, а, согласно свойствам сложных систем, это есть синергетический эффект от гармоничного сочетания различных стратегий мышления, отвечающих личностным особенностям лидеров, ценностям лидера и характеристикам ситуации. Многообразие стратегий мышления и их способов композиции объясняет разнообразие «рецептов» успеха лидеров, а также отсутствие тождественности в данных эмпирических исследований.

В таблице 1 представлено сравнение трех уровней развития способностей управленческого лидера [4, с. 162-163] по форме руководства организацией, ха-

рактике создаваемой организации, процессуальной характеристике деятельности лидера и особенностям проявления мышления лидера. Более того, согласно концепции мыследятельности, системное мышление проявляется не только как когнитивная компетенция, но и как поведенческая, ролевая особенность. Так,

в знаменитой работе Р. Дилтса [6] представлены стратегии мышления гениев, инноваторов и предпринимателей. Модель творческого процесса У. Диснея подразумевает последовательную смену ролей «Мечтатель», «Реалист» и «Критик». Более того, в концепции эго-состояний Э. Берна, включающей такие эго-состояния

как «Ребенок», «Взрослый», «Родитель» можно определить ролевые особенности, которые соответствуют ролям по У. Диснею «Мечтатель», «Реалист» и «Критик». Модель индивидуального творческого процесса У. Диснея с уточнениями можно применить для лидеров и их деятельности, а также инновационных команд [1].

Таблица 1 – Сравнение уровней развития компетенций лидеров и системного мышления

Параметр сравнения/уровень руководства	Уровень бездарного руководства	Нормативный уровень	Эффективный уровень
Форма руководства организацией	Деструктивное руководство	Формальное руководство	Управленческое лидерство
Характеристика создаваемой организации	приходит к упадку и разрушается, отсутствует интеграция и синергия	создаётся по образцу, бюрократическому принципу, социальная система управления	высокоэффективные, самообучающиеся организации (эффект синергии, самообучения и т.д.)
Процессуальная характеристика деятельности	«Варварский стиль» управления по Р. Глассу, отсутствие общих и конкретно-ситуационных целей совместной деятельности.	«Римский стиль» управления по Р. Глассу, жёсткая регламентация, формальный менеджмент, отсутствие сплоченности, инновационной деятельности и командной работы.	«Греческий стиль» управления по Р. Глассу. Сотворчество, инновационная деятельность, командная работа.
Особенности проявления мышления лидера	Отсутствие стратегий анализа и синтеза или отдельных их проявлений, системности мышления нет. Конкретное, предметное мышление на основе прошлого опыта без перспективного мышления, линейные краткие причинно-следственные связи или отдельные списки действий.	Акцент на роли Реалист-Взрослый или Критик-Родитель, выраженный анализ, отсутствие синтеза. Тактическое планирование, оценка препятствий, несоответствий и рисков, длинные цепочки причинно-следственных связей. Редукция сложности проблемы на основе прошлого опыта, простые модели решения и поведения.	Гармоничное сочетание ролей Мечтатель-Дитя, Реалист-Взрослый, Критик-Родитель, анализа и синтеза управленческих ситуаций, стратегий. Анализ многомерных проблем, синтез новых моделей решения, использование различных стратегий мышления, нескольких вариантов решения с оценкой их эффективности. Развитое стратегическое и тактическое планирование, системное мышление.

Отметим, что согласно нашим исследованиям [4, с. 177] эффективный уровень лидерства характеризуется тем, что руководитель способен успешно реализовать не три ролевые стратегии, описанные Р. Дилтсом, а семь функционально-ролевых позиций. Интерпретация модели творческого процесса У. Диснея применительно к сотворчеству возможна на основе ролевого подхода, предложенного для руководителей и их команд М. Белбином, Э. де Боно, С. Уэллсом [2].

Формирование в вузе системного мышления студентов как гармоничного сочетания разнообразных стратегий мышления может способствовать формированию успешных лидеров, способных создавать высокоэффективные организации. Данную задачу можно решить в ходе тренингов лидерских компетенций как через освоение новых стратегий мышления, так и через расширение ролевого репертуара личности студентов, свойственного успешным создающим лидерам.

Список использованных источников:

1. Белова Е.В. Лидерские компетенции студентов технических вузов // Материалы V международной научно-технической и научно-методической конференции «Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании», сб. науч.ст. в 3 т.; Т. 3 СПб.: СПбГУТ, – 2016. – С. 373-377.
2. Белова Е.В. Системное мышление как ресурс управленческих лидеров высокоэффективных организаций // Международный Балтийский коммуникационный форум: материалы 17 науч. конф., СПб, 3-5 декабря 2015 г.: СПбГУТ., 2015. С.12-17.
3. Белов В.В. Организационная одаренность. – СПб.: Астерион, 2008. 400 с.
4. Белов В.В., Белова Е.В., Корзунин В.А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству: учеб. Пособие. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – 200 с.
5. Гараедаги Д. Системное мышление. Как управлять хаосом и сложными про-

цессами. Платформа для моделирования архитектуры бизнеса. – Минск: Гревцов Букс, 2010. – 480 с.

6. Дилтс Р. Стратегии гениев. Т. 1. Аристотель, Шерлок Холмс, Уолт Дисней, Вольфганг Амадеи Моцарт / Пер. с англ. В.П. Чурсина. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 272 с.
7. Медоуз Д.Х. Азбука системного мышления. –М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 343 с.
8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. –М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
9. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. – М.: ЗАО «Олимп – Бизнес», 1999. – 408 с.
10. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. – М.: HIPPO, 2005. — 384 с.
11. Фрезе М. Основатели эффективных компаний. Психологический анализ и практические рекомендации для предпринимателей. Харьков: Гуманитарный центр, 2006. – 332 с.

ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ДУХОВНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ: К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОРЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CREATIVE ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL AND SPIRITUAL SELF- IDENTIFICATION OF THE INDIVIDUAL: THE PROBLEM OF IMPROVING THE KOREAN MUSIC EDUCATION SYSTEM



Сведения об авторе: Пак Ын Сук, аспирант кафедры музыкального воспитания и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный Педагогический университет им. А.И. Герцена».

Information about the author: Pak Eun Suk, a graduate student in the Department of musical education and education of the "Russian state Pedagogical University. A. I. Herzen".

Контактная информация: Тел: +7-906-258-96-95, 8-(812)-350-24-01; E-mail: avramkova@mail.ru.

Аннотация. Современная наука постоянно обращается к проблеме становления творческой личности, поскольку наличие творческой инициативы, творческой активности являются факторами, определяющими способность человека к осуществлению созидательной миссии в пространстве культуры. Роли музыки, музыкального образования, просвещения и воспитания как инструментам, способствующим формированию творческой активности личности, методам совершенствования этих инструментов, посвящена представленная статья.

Abstract. Formation of the creative person is a hot issue of modern research, because the creative initiative and creative activity are the factors that determine the ability of humans to fulfill their creative mission in the field of culture. This paper deals with the role of music, music education, musical enlightening and musical upbringing as the tools promoting the formation of creative activity of a person as well as with methods for improving these tools.

Ключевые слова. Музыка, музыкальное образование, просвещение и воспитание, творческая личность, творческая активность, индивидуальный подход, творческое самоопределение личности.

Keywords: Music; music education, musical enlightening and musical upbringing; creative person; creative activity; individual approach; creative self-identification.

Проблема профессионального и духовного самоопределения личности неслучайно является постоянной темой научных конференций, обсуждений, дискуссий как на Западе, так и на Востоке. Интерес к этой проблеме очевиден и оправдан, поскольку социальное здоровье общества, его благополучие, его способность к развитию зависит от того, каким потенциалом обладает человек XXI века, что входит в круг его приоритетов, каково его отношение к профессии и насколько значимо для него собственное духовное пространство. Все большее внимание исследователей привлекают возможности искусства — литературы, поэзии, живописи, музыки, театра — в процессе самоидентификации, становления творческого «Я», стремящегося реализовать в процессе своей жизни и деятельности тот творческий потенциал, который заложен в человеке.

Следует заметить, что роль искусства как инструмента, активно влияющего на процесс формирования качеств человека, осознавалась еще философами древности. Казалось бы, что человечество давно осознало ту роль, которую в их жизни играет искусство, какое место в этом ряду отведено

музыке, в которой «общая этическая задача — приносить добро — выражена особенно полно. В ее шедеврах гиперболизирован позитивный полюс главной этической дихотомии добро — зло, она сформирована вокруг представлений о добре, благе, утешении, счастье» [6, с. 10].

Но почему же тогда французский писатель Р. Роллан в статье, опубликованной в начале XX века, сетует на то, что «музыка еще только начинает занимать место во всеобщей истории подобающее ей место. Странно, что считалось возможным давать картину эволюции человеческого духа, пренебрегая обним из глубочайших его проявлений» [Роллан, с. 7] Писатель убежден в том, что «политическая жизнь нации — это лишь самая поверхностная сторона ее существа. Чтобы познать ее внутреннюю жизнь, источник ее энергии, надо проникнуть в самую глубину ее души с помощью литературы, философии и искусства, в которых нашли свое отражение идеи, страсти, мечты целого народа» [5, с. 7].

Эти слова написаны более ста лет тому назад, однако, и сегодня они сохраняют свою актуальность. Постигание внутренней жизни необходимо не только философам и психоло-

гам, культурологам и социологам, но и каждому человеку, нашему современнику, который испытывает на себе влияние множества информационных потоков, множества мнений, влияющих на выбор им своего пути в современном мире. И если он не способен постичь сущность своего «Я», выявить тот творческий потенциал, которым обладает, то ему грозит разочарование в жизни, внутренняя опустошенность, отсутствие ориентиров, позволяющих «взрачивать» собственное «Я» как редкий, уникальный цветок, способный украсить мир, привнести в него частицу своей души.

Именно поэтому «эволюционно-исторический разворот научного мировоззрения обусловил сдвиг интереса с проблемы бытия к проблеме становления и, далее, к проблеме сохранения» [4, с. 12]. Это мнение исследователя А.П. Назаретяна представляется достаточно обоснованным, хотя требует уточнения, поскольку вряд ли можно разделить проблемы бытия, становления и сохранения культуры и человека как ее творца, от которого зависит, какой облик обретет она в новом тысячелетии. Это взаимосвязанные и взаимообусловленные факторы, но, несомненно, что сегодня проблема становления и сохра-

нения находится в самом центре научных исследований ученых всего мира.

Отсюда и огромный интерес к гуманитарной культуре, к гуманитарному знанию, к искусству, к музыке, являющим собой особый самый совершенный инструмент, обращенный к постижению глубинной сущности человека, к формированию и развитию его творческого потенциала. Много работ посвящено специфике гуманитарного знания, необходимости гуманитаризации современных образовательных моделей, создания и активного функционирования гуманитарной среды, в которой обязательно присутствует художественный компонент, поскольку «гуманитарная культура - прежде всего личностная, и весь мир для нее — поле обнаружения и построения личностных смыслов» [8, с. 3].

Проблема гуманитаризации образования, введение в него художественного компонента в целом и в частности — музыки как инструмента становления творческой личности активно обсуждаются и в Корее. Интерес к этой проблеме явно прослеживается в работах Кан Сонбо, поскольку основное содержание этих работ обращено к воспитанию личности. О необходимости осуществления музыкально-образовательного процесса в воспитании молодого поколения упоминает в своих трудах Кан Сонбо, Ли Хонсу, включая эту проблему в контекст поиска новых подходов в организации и развитию музыкального образования в Корею.

Не проходит мимо этой проблемы и Ли Вон Пиль, высказывая убеждение в насущной необходимости расширения художественно-образовательной сферы, поиска новых решений, обусловленных требованиями времени. В исследованиях корейских ученых подчеркивается связь художественного образования с духовным ростом личности, с воспитанием нравственного сознания [Ли Гын Чоль], значимость чего осознается всеми исследователями, изучающими перспективы дальнейшего совершенствования системы образования. Музыка в этих работах отводится очень важная роль как проводнику удивительный мир звуков, обладающему уникальными возможностями в осуществлении художественно-эстетического воспитания молодежи [9]. Как проводнику в бесконечность духовного пространства культуры, помогающему личности осознать свое место в нем, осмыслить саморазвивающуюся сущность ее, влекущую за собой смену ценностных парадигм, что тоже необходимо для самоопределения личности [10].

Это влечет за собой потребность в изучении значительного количества психологических аспектов проблемы творческого становления личности, связанных с ее индивидуальными особенностями. Сегодня уже очевидно, что нет и не может быть двух совершенно одинаковых людей, что каждый человек неповторим. Что развитие личной неповторимости является собой одно из условий достижения успеха в образовательном процессе. И это равно относится к образованию и воспитанию художника или механика, спортсмена или врача, поскольку «в каких-то отношениях каждое человеческое существо не похоже на остальных... Люди всего мира обладают общечеловеческой природой, но внутри каждой культуры она проявляется несколько иначе, и каждый человек неповторимо своеобразен» [7, с. 161].

Неповторимость и своеобразие заключают в себе ту «архитектурную» самобытность, которая определяет духовный облик личностного пространства, создаваемого каждым человеком. Конечно, общие традиции той или иной культуры заложены в фундаменте этого мира, без чего «здание» никогда не обретет устойчивость. Однако, на этом фундаменте вырастает нечто уникальное, что невозможно объяснить только сложившимися традициями. Именно поэтому современные ученые называют человека не только творением, но и творцом культуры [2].

Рассматривая психологические аспекты этой проблемы, Ли Чолгу обращается к необходимости применения индивидуального подхода, который широко распространен в педагогической практике России. Он основан на изучении темперамента, характера личности, выявлении проблем, которые необходимо решать в музыкально-образовательном процессе. Если ранее темперамент связывали исключительно с физиологическими особенностями человека, то современные ученые расширили представления о нем. «В настоящее время под темпераментом понимаются динамические аспекты поведения, или, при другой формулировке, динамические характеристики психической деятельности. Выделяют три сферы проявления темперамента: общую активность, особенности моторной сферы и свойства эмоциональности» [1, с. 331].

Современному педагогу-музыканту необходимо с первых шагов своего ученика выявить особенности его темперамента, поскольку от этого зависит и стратегия, и тактика педагогической работы. При этом не менее

важно понять, каковы основные черты его характера, так как «черты характера отражают то, как действует личность, а черты личности — то, ради чего он действует» [1, с. 337]. Этим определяются как педагогические цели и задачи, так и способы и методы воспитания личности, формирования у нее тех черт, которые необходимы для профессионального и духовного самоопределения, для реализации в дальнейшей деятельности творческого потенциала.

Так музыкально-образовательный процесс становится средой, в которой формируется индивидуальный стиль деятельности будущих профессиональных музыкантов. Об этом также необходимо помнить с самых первых шагов музыкального обучения, просвещения и воспитания. Что же такое индивидуальный стиль деятельности? И можно ли о нем говорить, когда ученик еще не является полностью сформировавшейся личностью? Современные психологи дают разные ответы на эти вопросы. В целом это «индивидуально- своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешения своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [3, с. 265].

Для каждого музыканта (независимо от возраста) очень важно ощущение внутреннего комфорта, особенно в такие моменты, как выход на сцену, неизбежно влекущие за собой волнение, даже стрессовое состояние. Для одного — это душевный подъем, стремление поскорее выйти на сцену передать слушателям все то, что было открыто в подготовительной классной работе. Такому человеку невыносимо долгое ожидание, оно выводит его из состояния подъема. Ему не следует перед выступлением повторять много раз сочинение, которое он должен исполнить, он может «перегореть» до момента своего выступления. В результате — вялое, неинтересное исполнение, намного уступающее тому, что юный музыкант демонстрировал в классе.

А для другого, напротив, очень важно внутреннее сосредоточение, отсутствие спешки, долгий настрой на выступление. Ему необходимо прибыть к месту выступления задолго до начала, почувствовать атмосферу зала, еще и еще раз проиграть либо целиком свою программу, либо какие-то детали. Может быть, повторить трудные места, чтобы убедиться в том, что все сделано, все

подготовлено и только необходимо должным образом настроиться и выполнить все те задачи, которые были поставлены в процессе предварительной подготовки. И тогда положительный результат становится наградой за многие часы работы.

Это только два варианта индивидуального стиля, который каждый музыкант ищет и находит для себя. Педагогу необходимо ориентироваться не только на собственный индивидуальный стиль, который часто представляется ему универсальным, а очень пристально наблюдать за учеником, чтобы понять, что наиболее эффективно для его творческого самоопределения, для его темперамента и характера. Такой подход обуславливает новые перспективы развития музыкального образования в Корею. Он требует отказа от значительного количества стереотипов, от всеобщей унификации, разворота в сторону личности, которая в процессе музыкального образования, просвещения и воспитания не только совершенствует свои

способности, развивает задатки, присущие ей от природы, но и расширяет свой творческий горизонт, максимально раскрывая, таким образом, свой творческий потенциал.

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Темперамент, характер, личность: проблемы и решения. Хрестоматия / Ю.Б. Гиппенрейтер // Психология индивидуальных различий. - М.: АСТ; Астрель, 2008. - 331 — 354.
2. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган // Избранные труды в VII томах. Том II, Теоретические проблемы философии. - СПб: ИД «Петрополис», 2006. - С. 9-164.
3. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий. - М.: АСТ; Астрель, 2008. - С. 265 — 267.
4. Назаретян, А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории:

Синергетика, психология и футурология / А.П. Назаретян. - М.: ПЕР СЭ, 2001. - 239 с.

5. Роллан, Р. Музыканты прежних дней / Р. Роллан. - М.: Музгиз, 1938. - 408 с.
6. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие / В.Н. Холопова. - СПб.: Издательство «Лань», 2000. - 320 с.
7. Шибутани, Т. Развитие личной неповторимости / Т. Шибутани // Психология индивидуальных различий. - М.: АСТ; Астрель, 2008. - 161 — 178.
8. Шор, Ю.М. Культура как переживание (Гуманитарность культуры) / Ю.М. Шор. - СПб.: СпбГУП, 2003. - 220 с.
9. Щербакова, А.И. Художественно-эстетическое воспитание молодежи / А.И. Щербакова // Социальная политика и социология №2 (103). 2014. С. 204-211.
10. Щербакова, А.И. Музыка в постижении процесса рождения, самоутверждения и трансформации ценностных парадигм в пространстве отечественной культуры / А.И. Щербакова // Педагогика искусства №1. 2015. С. 55-63.

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТА ТРУДА И ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ

Ермолаева Светлана Анатольевна,
Ermolaeva Svetlana A.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

SUICIDAL BEHAVIOR PREVENTION AS AN ISSUE IF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY



Сведения об авторе. Ермолаева С.А., почётный работник высшего профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» г. Коломна.

About the author. Svetlana Ermolaeva, Honory Worker of Higher Professional Education of Russian Federation, Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy at State University of Humanities and Social Studies. Kolomna.

Контактная информация: E-mail: s.a.ermolaeva@yandex.ru.

Краткая аннотация. В статье раскрывается сущность, причины и особенности суицидального поведения в подростковом возрасте с позиции различных методологических подходов. Особое внимание уделяется рассмотрению путей предупреждения суицидального поведения подростков совместными усилиями педагогов и родителей.

Abstract. The present article explores the nature and causes of juvenile suicidal behavior using a range of approaches. Particular attention is paid to suicidal behavior prevention through a combined effort of teachers and parents.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, дисгармония личности, превентивная педагогическая деятельность.

Keywords: suicide, suicidal behavior, personality disharmony, preventive pedagogical activity.

Самоубийство или суицидальное поведение человека – это важная научная проблема, которая, не теряя своей актуальности, достаточно давно является предметом исследования в рамках разных наук и изучается учёными

с позиций различных методологических подходов. Самоубийство, по «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, – намеренное лишение себя жизни [9, с.641]. В современной науке широко используется понятие – «суицидальное

поведение», которое определяется Е.В. Змановской, как осознанные действия, направляемые представлениями о лишении себя жизни [6, с. 144]. Суицидальное поведение в науке исследуются через суицидальные действия,

которые включают – «суицидальные попытки», определяющие совершённые действия, которые не закончились смертью, и «завершённый суицид», когда попытка заканчивается смертью подростка. Учёные используют также понятие – «суицидальные проявления». Такие проявления включают появление и выражение суицидальных чувств, мыслей, фантазий, высказываний, замыслов и суицидальных намерений (установок). Наиболее опасным возрастом для их появления является подростковый возраст. Суицидальные мысли зарождаются и формируются в сознании подростка в течение определённого времени. Окончательно оформившись в сознании, они становятся основой для намерений, а затем и побудителем активных суицидальных действий. Если суицидальные мысли имеют часто пассивный характер, т.е. подросток фактически только обдумывает и осмысливает саму возможность или невозможность такого поступка, то при сформированности суицидального намерения он фактически психологически готов к такому действию, у него созревает решение и он начинает продумывать способы, искать или осознанно создавать ситуацию для совершения самоубийства.

Исторически при исследовании проблемы самоубийств в науке чаще использовался социологический методологический подход, когда основные причины данного явления учёные видят в неблагоприятных, невыносимых условиях жизни подростка или взрослого, а также – в серьёзных нарушениях его отношений с обществом, с семьёй, со значимыми людьми, лишаящих его смысла существования. Э. Дюркгейм делил самоубийства на виды в зависимости от особенностей сложившихся разногласий индивида с окружающей средой и выделения ведущего противоречия в этих отношениях. «Аномическое самоубийство» происходит, по его мнению, в случае очень серьёзных разногласий личности с окружающей её средой. «Фаталистическое самоубийство» - это результат личных трагедий, например, смерть близких, несчастной любви и др. «Альтруистическое самоубийство» совершается ради спасения или блага других людей или во имя высокой цели. «Эгоистическое самоубийство» является уходом от неблагоприятной ситуации, от решения каких-либо проблем, конфликтов и т.п. [3]. Причины, выявленные Э. Дюркгеймом, остаются актуальными для объяснения суицидов и на сегодняшний день.

Исследуя проблему самоубийства в рамках антропологического подхода, который

стал активно развиваться и использоваться с конца XIX века, учёные всегда больше внимания уделяли выявлению не внешних (социальных), а внутренних (личностных) причин данного опасного явления. С позиции психоаналитической теории З.Фрейда, суицидальное поведение объясняется наличием у человека наряду с инстинктом жизни (самосохранение) – инстинкта смерти (саморазрушение). Оно рассматривается как акт агрессии, обращённой против собственной личности вследствие утраты объекта [10]. В современной психологии этот феномен отразился в появлении понятия «аутоагрессия», выражающейся в различных видах самоповреждения или в самоубийстве.

В рамках психопатологии, психиатрии к причинам суицидального поведения учёные относят деформации, дисгармонии личности, психопатические состояния, психические заболевания, нарушающие её социальную адаптацию (В.П. Кащенко, П.Б. Ганнушкин, С.Н. Ениколопов, О.Ю. Казьмина, О.В. Кербиков, В.В. Ковалёв, В.В. Лебединский, И.В. Олейчик, К.А. Чистопольская и др.). Склонность к суициду нередко проявляют и подростки с акцентуациями характера, находящиеся на грани между нормой и патологией в развитии (К. Леонгард, А.Е. Личко и др.). Особенно распространённой причиной большинства учёных считают депрессивные состояния, которые трудно диагностируются и плохо поддаются лечению (А.Л. Бергман, С.Н. Еникеев, О.Ю. Казьмина, Т.И. Медведева и др.). Близи к депрессии – подростковые психические состояния, вызванные теми или иными дисгармонично протекающими физиологическими и психическими процессами.

В психологии и педагогике проведено много научных исследований, в рамках которых причины суицидального поведения учёные ищут в особенностях подросткового возраста, который опасен в плане возможного возникновения отклонений, диспропорций, дисгармоний в развитии, а также сложно протекающими процессами социализации подростка в современном мире (С.А. Беличева, М.В. Горская, Е.В. Змановская, И.С. Кон, В.Т. Кондрашенко, М.Н. Рожков, В.Г. Степанов и др.). Психологи и педагоги в контексте исследования проблемы, прежде всего, изучают проблемы психологического климата, характера отношений и особенностей воспитания подростка в семье и в школе. Особое внимание уделяется неблагополучным семьям (неполные семьи; семьи «группы риска», в том числе - семьи, где злоупотребляют алко-

голем, употребляют наркотики; конфликтные семьи; семьи асоциальной или криминальной направленности и др.), а также семьям, где допускаются ошибки в процессе воспитания. Виды и характер притеснений подростков в семье, приводящие к самоубийству, могут быть очень разнообразными по характеру, силе и длительности воздействия на ребёнка [4]. Научно доказано, что и в образовательных учреждениях педагоги, использующие авторитарный стиль управления педагогическим общением и не учитывающие особенностей развития конкретного учащегося, также могут создать опасную ситуацию, провоцирующую суицидальное поведение подростка.

Не смотря на бурные процессы взросления, уровень развития, а главное устойчивости эмоционально-волевой, рациональной и деятельностной сферы подростка ещё недостаточно высок, по сравнению с взрослым человеком. У него до конца не сформированы качества и способности по саморегулированию собственных переживаний, потребностей, желаний, действий. Подросток более чувствителен к проблемам, его переживания более остры и драматичны, чем у взрослого, но настоящей глубины анализа, суждений и оценок социальной ситуации подросток ещё не достигает.

Подросток уже пытается самостоятельно разобраться в философских вопросах жизни и смерти, смысла бытия, понять предназначение человека в жизни, проникнуть в смысл таких противоположных понятий, как добро и зло, справедливость и несправедливость, честность и бесчестие, дружба и предательство, любовь и ненависть, верность и неверность и др. [5]. Осваивая в ходе обучения вечные нравственные ценности, он в реальной жизни сталкивается со злом, несправедливостью, потерей близкого человека, предательством в разных формах его проявления, остро переживая несовершенство человека и человеческого общества, постепенно осознавая неотвратимость смерти и др. Понятие «смерть» также начинает более или менее интересоваться каждого подростка. Изучая и анализируя собственные наблюдения, сведения, получаемые от взрослых, из книг и других источников, самостоятельно размышляя, он может прийти к ошибочным выводам, которые в его сознании обесценят жизнь и сделают возможным дать оценку самоубийства, как возможного способа решения проблем. При этом для большинства подростков характерны суицидальные фантазии, когда они в своём воображении обыгрывают вариант своей

смерти и представляют поведение близких людей, которые искренне горюют, плачут, сожалеют и раскаиваются в своём отношении к нему, стоя рядом с его гробом.

Родители и педагоги должны внимательно отслеживать процессы формирования мировоззренческих взглядов и установок у подростка. Важно, беседуя с ним, попытаться понять – как им воспринимается и оценивается понятие «жизнь» и «смерть», «смысл жизни», «предназначение человека», «долг», «честь» и т.д. Интерес представляют исследования учёных, которые пришли к выводу, что обычно человек старается «обезличить» смерть, как бы отдалить от себя, тем самым справляясь со страхом смерти. У людей с суицидальными наклонностями понятие «смерть» продумано, вписано в их концепцию представлений о мире. Эти люди не видят цели и смысла в жизни. В семантическом поле понятие «смерть» у них может быть приближено к понятиям «красота», «справедливость». При этом отмечается отрицание «смерти» как некоторого «конца» или «завершающей точки». Говоря о смерти, они не переживают негативных эмоций, так как такие люди воспринимают её как способ выхода в новую жизнь, избавленную от страданий [7, с. 47]. Вовремя обнаруженные суицидальные представления могут быть совместно с подростком проанализированы, разоблачены, опровергнуты, а мысль подростка направлена на позитивные стороны жизни.

Отсутствие достаточного жизненного опыта и неустойчивость психики подростка приводит к тому, что причинами его суицидальных попыток могут стать как достаточно реально значимые, травмирующие подростка факторы, так, и мнимо значимые, созданные и преувеличенные его фантазией и драматизированные до невероятных размеров. Соответственно, суицидальные попытки могут быть как результатом долгого обдумывания и подготовки к самоубийству, так и аффективного свойства, без предварительного замысла и подготовки. Важно выделять подростковые самоубийства, связанные с серьёзными трагедиями, которые переживает подросток (смерть близких людей и др.), и самоубийства, обусловленные неспособностью его справиться с возникшей ситуацией, которая не является по-настоящему трагедией. К факторам, вызывающим суицидальное поведение, можно отнести следующие негативные психические состояния подростка: обида на родителей (лиц их замещающих), педагога и других людей, наказавших или чем-то не уго-

дивших подростку, и желание его отомстить, заставить раскаяться и страдать близких людей; страх разоблачения и наказания за неосторожное поведение, проступок; стыд и попытка спастись от позора, осмеяния другими людьми; разочарование после неудачи в очень значимом для подростка деле (не сданный экзамен, большой проигрыш, несбывшиеся мечты, не оправдавшие себя ожидания); отчаяние как следствие неразделённой любви или разочарование в первой любви; страдание от предательства друга или подруги; ощущение беспомощности, бессилия как следствия притеснений, издевательств со стороны одноклассников или старшеклассников в школе; переживание потери авторитета в группе сверстников, значимой для его самолюбия и др. Особо можно выделить причины демонстративных суицидальных попыток, когда подросток в действительности не хочет расстаться с жизнью, но им движет желание придать себе значимость, обратить на себя внимание; надежда получить известность, прославиться «драматизмом» поступка, а иногда «попытка суицида» – это откровенный шантаж родителей с целью добиться своего.

Суицидальное поведение подростков не редко связано и с естественной потребностью познания ценности и смысла жизни и смерти. В то же время – это своеобразная форма самопознания, проверки себя и самоутверждения. Они, таким образом, изучают тайны бытия, при этом пытаются испытать как можно больше острых переживаний. Подростки балансируют между жизнью и смертью, с оптимистичной уверенностью полагая, что в реальности ничего страшного с ними случиться не может. Многие учёные считают, что увлечение подростков опасными для жизни «играми» и «соревнованиями» (прыжки с высоких зданий и сооружений, «зацепинг», езда на крышах электричек, скоростных поездов и т.п.) и экстремальными видами спорта – это скрытая форма суицидального поведения. Подросткам кажется, что они «пробуют свои силы», испытывают себя как «сильную личность», демонстрируют свои лучшие качества, добиваясь самоутверждения среди сверстников, но в действительности рискуют в любой момент лишиться жизни.

К причинам групповых самоубийств подростков добавляются – подчинение лидеру группы, в которую входит подросток; копирование действий друзей (подросток, задумавший самоубийство, может склониться к этому и своих друзей; «поступаю как все»); романтическая демонстрация «настоящей любви»

или «крепкой дружбы» («умрём вместе, и нас никто не разлучит»); участие в коллективных играх (например, предлагаемых в Интернете), где самоубийство введено создателями в сюжет игры; групповое «заражение» общим депрессивным настроением или идеей суицида; действие под влиянием алкоголя или наркотиков и др.

Анализ влияния на сознание людей в современном мире средств массовой информации подводит к выводу, что на суицидальную активность населения, а особенно подростков, стала особым образом влиять медиапродукция. Учёные говорят об «эффекте/синдроме Вертера» или о подражательных суицидах среди подростков и молодёжи [8]. Широко известность получают случаи, когда подростки кончают жизнь самоубийством, подражая кумиру или известной личности, покончившей с собой.

На современном этапе актуальной становится проблема организации специальной превентивной работы с целью предупреждения данного негативного явления. Нами был проведён опрос студентов педагогических факультетов ГОУ ВО МО «Государственного социально-гуманитарного университета» г. Коломна Московской области с целью выяснения отношения будущих педагогов к рассматриваемой проблеме. Важно учитывать то, что в университете обучаются преимущественно представители молодёжи из благополучных семей, уже нацеленных на будущую педагогическую деятельность. В опросе участвовало 354 студента. При просьбе вспомнить себя в подростковом возрасте – 53,4% студентов указали, что у них были моменты в жизни, когда возникали мысли о самоубийстве, но без реальных суицидальных попыток. 16,4% – отказались отвечать на вопрос, что также говорит о том, что этот вопрос им небезразличен и вызывает страх и желание скрыть связанные с ним переживания. Только 30,2% студентов чётко указали, что суицидальных мыслей и тем более – подобных намерений у них никогда не возникало. При этом большинство сразу указали, что их всегда защищала искренняя любовь и поддержка родителей. При перечислении и ранжировании причин суицидального поведения, которые они сами выделяли, большинство студентов на первое место поставили неблагоприятное положение подростка в семье, конфликты с родителями; затем в порядке убывания: отсутствие друзей, непонимание его другими людьми, конфликты с одноклассниками, обиды и притеснение со стороны сверстников; несчастная первая лю-

бовь; неуспеваемость в школе и конфликты с учителями; одиночество и желание привлечь к себе внимание; алкогольная или наркотическая зависимость; вовлечение в «группы смерти» через Интернет; безволие; депрессия, наличие психических и других серьёзных заболеваний и др.

Педагогам важно не только понимать причины, которые могут вызывать суицидальное поведение у подростков, но и организовывать целенаправленную превентивную педагогическую деятельность по его предупреждению. Для каждого педагога законом должно стать безусловное соблюдение педагогической этики и очень тонкое, чуткое, внимательное отношение к каждому ребёнку.

Основным направлением работы с подростками должна быть педагогическая помощь в осознании ценности жизни всей природы и человека как её неотъемлемой части во всём богатстве её проявлений. Содержание всех учебных предметов должно носить жизнеутверждающий, оптимистический характер. Знакомство с существующими проблемами должно быть не глобально пессимистическим (например, «мир движется к своей гибели» и т.п.), пассивным, а исследовательским, побуждающим подростков к изучению и поиску выходов из проблем, которые стоят, как перед всем человечеством, так и перед каждым человеком. Нельзя заострять внимание ребёнка на проблемах смерти, рассматривая её при необходимости только в контексте законов жизни. При изучении общественных дисциплин, важно пробуждать негодование, сожаление при изучении фактов гибели огромного количества людей в ходе мировых войн, революций и других драматических периодов в истории, как невозможности утраты нереализованного потенциала человеческого таланта. Идея того, что «каждый человек – это величайшая ценность», а также то, что «человек приходит в этот мир, чтобы сделать его лучше» - должна внушаться постоянно на всех этапах его обучения и воспитания. В ходе обучения, в контексте изучения культуры разных стран и народов, изучения истории религий, важно, не делая особого акцента на этом, но, тем не менее, упомянуть о повсеместном осуждении в разных религиях и культурах самоубийц, как людей нарушающих заповеди Бога, не сумевших выполнить его волю и противостоять испытаниям, выпавшим на их долю и т.п. Человек во всех культурах рассматривается как человек, который призван жить не только для себя, но и для других людей, а значит, обязан

стойко выносить все тяготы жизни, выпавшие на его долю горе, страдания, проявлять терпение и настойчивость в достижении жизненной цели. Самоубийство всегда трактовалась, как слабость, проявленная человеком в борьбе с жизненными трудностями, которые выпадают на долю каждого человека. Эти идеи постепенно доносятся до сознания учащихся не только на уроках, но и в ходе лекций и семинарах по культуре, на школьных конференциях, обсуждаются в ходе дискуссий, диспутов, на «круглых столах», посвящённых нравственной проблематике, при обсуждении основных нравственных понятий.

Для предупреждения суицидального поведения педагогам необходимо изучать в целом социальную ситуацию, в которой находится ребёнок. Важно своевременно выявлять неблагополучие в семье, в отношениях с одноклассниками и другими учащимися в условиях образовательного учреждения и вне его, возникновение конфликтных ситуаций в других социальных и культурных средах, в которых находится и развивается подросток. Особое внимание необходимо уделять предупреждению возникновения и пресечения развития ситуаций издевательств и травли какого-либо подростка другими учащимися. При этом важно оказывать оперативную помощь и поддержку как родителям подростка в ходе его воспитания, так и самому подростку в решении его проблем. Специальные индивидуальные беседы, психолого-педагогические тренинги, драматизация или проигрывание сложных жизненных ситуаций могут помочь подростку не только правильно воспринимать и оценивать возникшую проблему, но и показать пути и освоить способы, приёмы решения проблемы. Педагог советует, направляет, поддерживает подростка, помогает преодолевать негативные переживания - одиночества, страха, отчаяния, неспособности справиться с возникшими проблемами. Важным направлением превентивной работы педагога является помощь ребёнку в преодолении эгоистических настроений и обид, в нормализации не только отношений с семьёй, но и с одноклассниками, восстановление авторитета в классе и значимых группах неформального дружеского общения. Даже если не удаётся полностью урегулировать конфликты в одной сфере подросткового общения, удовлетворённость его общения со сверстниками, участие его в совместных общественно значимых делах, значительно облегчает ситуацию и снимает опасность суицидального поведения.

Необходимо стимулировать присущий от рождения каждому человеку инстинкт самосохранения, развивать сознание подростка, в том числе – творческое мышление, необходимое для противостояния негативным социальным влияниям. Только сформированность гуманистического, оптимистического мировоззрения, широты и гибкости мышления; устойчивости нравственных взглядов и убеждений, собственной убеждённости подростка в недопустимости суицидального поведения, на фоне его повсеместного осуждения в обществе может дать положительный результат превентивной работе.

Список использованных источников:

1. Бухановский А.О., Кутявин Ю.А., Литвак М.Е. Общая психопатология. – Ростов н/Д.: Изд-во ЛРНЦ «Феникс», 1998.
2. Воспитание трудного ребёнка: Дети с девиантным поведением / Под ред. М.И. Рожкова. — М.: ВЛАДОС, 2001.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. — М., 1994.
4. Ермолаева С.А. Притеснение в семье как фактор суицидального поведения подростков // Психология притеснения и деструктивного поведения в детско-подростковой среде: Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции, г. Коломна, 22–23 марта 2017 / под ред. М.Н. Филиппова. – Коломна: ГСГУ, 2017. — С.10 – 16.
5. Ерофеева М.А. Гендерные девиации как социально-педагогическая проблема // Российский научный журнал. 2009. № 2(9). С. 77-88.
6. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2006.
7. Казьмина О.Ю., Еникеев С.Н., Медведева Т.И. и др. Прогноз суицида при депрессиях // Вопросы психологии. 2015. №3. С. 38 – 47.
8. Книжникова С.В. «Эффект Вертера»: подражательные суициды среди подростков и молодёжи // Педагогика. 2017. №1. С. 78 – 82.
9. Словарь русского языка /Сост. С.И. Ожегов / Под общ ред. С.П. Обнорского. – Изд.3-е. – М.: Гос. изд-во иностранных и нац. словарей, 1953.
10. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. –М., 2001.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ В ДЕТСТВЕ И ОТРОЧЕСТВЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ В ЮНОСТИ И МОЛОДОСТИ

THE IMPACT OF SOCIAL DEPRIVATION IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE ON PERSONAL MEANING IN YOUTH



Полякова Светлана Григорьевна, Поляков Евгений Анатольевич, Донцов Дмитрий Александрович, Сенкевич Людмила Викторовна,
Polyakova Svetlana Grigorievna, Polyakov Evgeniy Anatolyevich, Dontsov Dmitry Aleksandrovich, Senkevich Lyudmila Viktorovna.

Сведения об авторах. Полякова С.Г., магистр психологии, директор Центра психологической помощи Евгения Полякова. Поляков Е.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии факультета психологии ФГБОУ ВО РГСУ, г. Москва. Донцов Д.А., доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва. Сенкевич Л.В., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии факультета психологии ФГБОУ ВО РГСУ, г. Москва.

Information about authors. Polyakova S.G., magister of psychology, director of the Center for psychological help of Evgeniy Polyakov. Polyakov E.A., PhD in Psychology, assistant professor of social, general and clinical psychology department, psychology faculty, RSSU, Moscow. Dontsov D.A., assistant professor, PhD in psychology, assistant professor of methodology psychology department, psychology faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow. Senkevich L.V., assistant professor, PhD in Psychology, assistant professor of social, general, and clinical psychology department, psychology faculty, RSSU, Moscow.

Контактная информация: E-mail: svetlana.gr.p@yandex.ru; eu555@mail.ru; dontsov-junior@bk.ru; lvsenkevich@mail.ru.

Аннотация. В статье предметно представлен сравнительный анализ смысложизненных ориентаций молодых людей из интернатных учреждений и из семей. С данной целью использован «Тест смысложизненных ориентаций» (Purpose-in-Life Test), авторы: D. Crumbaugh, L. Maholick, в адаптации Дмитрия Алексеевича Леонтьева, и применены математико-статистические методы.

Abstract. In the subject article presents a comparative analysis of life orientations of young people from orphanages and from families. With this purpose used the so-called «Test of life orientations» (Purpose-in-Life Test), authors: D. Crumbaugh, L. Maholick, adaptation of Dmitry A. Leontiev, and applied mathematical-statistical methods.

Ключевые слова: жизнь, личностный смысл, смысл/осмысленность жизни, смысложизненная ориентация, цель, процесс, результат, локус контроля, «Я», молодые люди, выпускники, интернаты, детские дома, семьи.

Key words: life, personal meaning, meaning/meaningfulness of life, life orientation, goal, process, result, locus of control, "I", young people, seniors, orphanages, children's homes, families.

Введение. Одной из главных проблем, определяющей в дальнейшем социально-психологическую адаптацию выпускников детских домов и интернатных учреждений к самостоятельной жизни в обществе, является невозможность обеспечить в них условия развития недепривационного характера.

Тем не менее, изучение психологами воспитанников интернатных сиротских учреждений, как правило, заканчивается старшим подростковым (ранним юношеским) возрастом, когда выпускник переходит к самостоятельной жизни в обществе. Исследований, посвященных анализу индивидуально-психологических особенностей молодых людей, покинувших

сиротские учреждения, и проблемам их самостоятельной жизни недостаточно, и они имеют в основном социологический характер. Однако из статистики известно, что только четверть молодых людей – выпускников этих учреждений считаются более или менее успешно адаптированными в обществе, остальные относятся к так называемым «группам риска».

В Москве и других городах России некоторые специалисты проводят работу, в результате которой становится возможной постинтернатная адаптация выпускников сиротских учреждений и детских домов, но исследования показывают, что в настоящее время о её высокой эффективности говорить преждевре-

менно. Более того, большинство молодых людей – выпускников сиротских учреждений, выйдя из них во взрослую жизнь, не имеет постинтернатной помощи и поддержки.

До настоящего времени остается открытым вопрос: достигают ли бывшие воспитанники детских домов и других сиротских учреждений, даже те, которые наиболее социально адаптивны, достаточного уровня социально-психологической адаптированности, которая предполагает соответствующую возрастнo-нормативную социальную компетентность? Возможно ли при наличии специфики социального и эмоционального развития выпускников сиротских учреждений,

сформированной ранее депривационными условиями, спонтанное социально-психологическое «восстановление» на этапе самостоятельной жизни в молодости? Возможна ли «самореабилитация» молодых людей – выпускников этих учреждений, большинству из которых недоступны какие-либо психолого-педагогические и социально-психологические программы постинтернатной помощи?

Методы и организация исследования. Исследование проводилось на базе Центра психологической помощи Евгения Полякова. Основными направлениями деятельности Центра являются психологическая помощь гражданам, а также коррекционная работа с различными категориями детей, подростков и юношества. С 2006 года сотрудниками Центра осуществляются индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия с воспитанниками и выпускниками детских домов и школ-интернатов города Москвы. Эмпирическую базу исследования в качестве экспериментальной (основной) группы составили воспитанники и выпускники детских домов № 50, № 82 и школы-интерната № 42 г. Москвы.

Таким образом, в основную (экспериментальную) группу выборки вошли 35 выпускников детских домов и школ-интернатов позднего юношеского и молодого возраста 20-26 лет, 19 мужчин и 16 женщин, 2 с высшим, 6 с незаконченным высшим, 27 со средним образованием. Контрольная группа, с аналогичным половозрастным составом, также набиралась на базе Центра психологической помощи Евгения Полякова из участников тренингов различного профиля. Таким образом, контрольную группу выборки составили 35 молодых людей, воспитывавшихся в семьях, 5 с высшим, 12 с незаконченным высшим, 18 со средним образованием.

В исследовании использовался следующий психодиагностический инструментарий. 1. Тест смысловых ориентаций (Purpose-in-Life Test) D. Crumbaugh, L. Maholick, в адаптации Д.А. Леонтьева. 2. Многофакторный личностный опросник FPI (форма В). 3. Методика диагностики межличностных отношений (Тест Т. Лири). 4. Шкала самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина.

Результаты исследования. Изучение осмысленности жизни молодых людей, имевших в жизненном анамнезе социальную депривацию, осуществлялось с помощью «Теста смысловых ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева. Полученные данные предметно представлены в таблице 1 и на рисунках 1 и 2.

Таблица 1 – Различия в среднегрупповых показателях теста СЖО испытуемых основной и контрольной групп

Фактор	Группа	№	Среднее	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка среднего	Значимость
Осмысленность жизни (ОЖ)	выпускники детских домов и школ-интернатов	35	93,343	29,1850	4,9332	0,000
	молодые люди, воспитывавшиеся в семьях	35	148,457	20,2315	3,4198	0,000
Цели	выпускники детских домов и школ-интернатов	35	23,714	6,7544	1,1417	0,000
	молодые люди, воспитывавшиеся в семьях	35	33,543	4,8588	0,8213	0,000
Процесс	выпускники детских домов и школ-интернатов	35	19,314	7,1857	1,2146	0,000
	молодые люди, воспитывавшиеся в семьях	35	33,400	4,9301	0,8333	0,000
Результат	выпускники детских домов и школ-интернатов	35	16,886	6,0913	1,0296	0,000
	молодые люди, воспитывавшиеся в семьях	35	28,314	3,7790	0,6388	0,000
Локус контроля «Я»	выпускники детских домов и школ-интернатов	35	15,143	4,4993	0,7605	0,000
	молодые люди, воспитывавшиеся в семьях	35	21,743	3,5591	0,6016	0,000
Локус контроля «Жизнь»	выпускники детских домов и школ-интернатов	35	20,343	6,3196	1,0682	0,000
	молодые люди, воспитывавшиеся в семьях	35	31,457	6,2935	1,0638	0,000

Вычисления по U-критерию Манна-Уитни свидетельствуют о высокой достоверности различий по всем показателям теста СЖО между экспериментальной и контрольной выборками (при $p < 0,001$).

Анализ результатов по методике СЖО обнаруживает, в первую очередь, большую осмысленность жизни у молодых людей, воспитывавшихся в семьях, по сравнению с выпускниками детских домов и школ-интернатов. Это касается как общего показателя осмысленности жизни (рисунок 1), так и всех его составляющих (рисунок 2). Наиболее близок к среднегрупповому показателю контрольной группы показатель локуса контроля «Я», преимущественно за счёт его сравнительно низкого значения в группе молодых людей, воспитывавшихся в семьях, не выходящего, однако, у испытуемых контрольной группы за пределы нормативных средних показателей по настоящей методике.

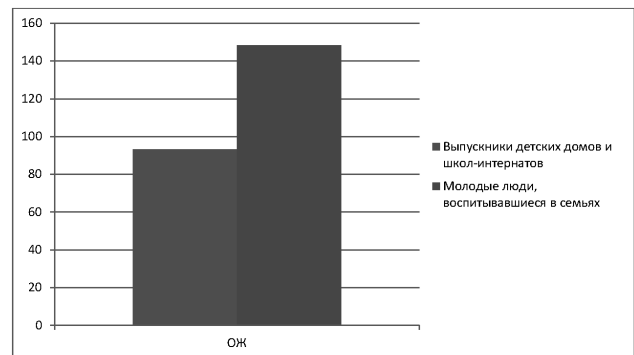


Рисунок 1 – Среднегрупповые значения общего показателя осмысленности жизни (ОЖ) респондентов основной и контрольной групп

Как видно на рисунке 1, общая форма профиля в обеих группах схожа. Вместе с тем показатели осмысленности жизни испытуемых основной (экспериментальной) группы значительно ниже показателей молодых людей, не испытавших в детстве влияния выраженной социальной депривации (контрольной группы).

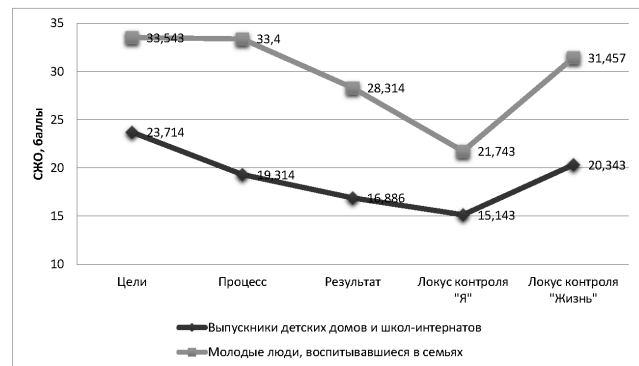


Рисунок 2 – Среднегрупповые значения смысловых ориентаций респондентов основной и контрольной групп

Если в контрольной выборке показатель «Цели в жизни» составляет 33,543 балла, что соответствует среднему нормативному значению, то в основной (экспериментальной) группе усредненное значение этого параметра равно 23,714, что существенно ниже нижней границы «усреднённой» нормы. Это свидетельствует о не выстроенности у выпускников детских домов и школ-интернатов адекватных целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и перспективу потребного будущего.

Также ниже нормы у испытуемых основной группы показатели «Локус контроля Я» и «Локус контроля Жизнь». Это говорит о том, что молодые люди, испытавшие влияние социальной депривации в детстве, недостаточно «адаптивно» уверены в себе. Им присущи

фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному волевому контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Низкие баллы по параметру «Процесс жизни» («Интерес и эмоциональная насыщенность жизни») свидетельствуют о недостаточной удовлетворенности своей судьбой выпускников детских домов и школ-интернатов, что также говорит о неоптимальной социальной адаптивности.

Показатель «Результативность жизни» или «Удовлетворенность самореализацией» составляет у выпускников детских домов и школ-интернатов всего 16,886 балла, в то время как у молодых людей, воспитывавшихся в семьях, это значение равно 28,314. Эти результаты отражают низкую оценку испытуемыми основной группы пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько непродуктивна и бессмысленна была прожитая её часть.

Таблица 2 – Гендерные различия в показателях смысложизненных ориентаций испытуемых основной и контрольной групп (критерий Манна-Уитни)

	Выпускники детских домов и школ-интернатов			Молодые люди, воспитывавшиеся в семьях		
	Мужчины	Женщины	P-уровень	Мужчины	Женщины	P-уровень
Цели	22,95	24,65	0,883	34	33,06	0,636
Процесс	18,47	20,31	0,523	33,5	33,29	0,757
Результат	16,21	17,69	0,385	28,28	28,35	0,807
Локус контроля «Я»	14,05	16,44	0,243	21,94	21,53	0,858
Локус контроля «Жизнь»	18,26	22,81	0,037	30,83	32,12	0,424
Осмысленность жизни (ОЖ)	89,95	97,38	0,182	148,56	148,35	0,708

Как видно из данных, представленных в таблице 2, у молодых людей, воспитывавшихся в семьях, не испытывавших выраженного воздействия социальной депривации, значимых гендерных различий в показателях смысложизненных ориентаций не имеется. Несколько иная картина у выпускников детских домов и школ-интернатов, что приведено на рисунке 3.

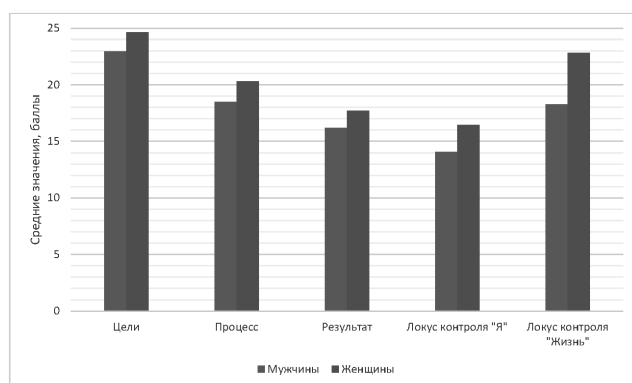


Рисунок 3 – Гендерные различия в показателях смысложизненных ориентаций в группе молодых людей – выпускников детских домов и школ-интернатов

Укажем, что в группе выпускников детских домов и школ-интернатов статистически достоверные, на пятипроцентном уровне значимости, гендерные различия выявлены в совокупных показателях «Локус контроля Жизнь». Как видно на рисунке 3, все эти значения существенно выше именно в женской выборке. Таким образом, в общей выборке молодых людей, переживших в детстве существенную соци-

Таким образом, полученные результаты, к сожалению, свидетельствуют об экзистенциальных проблемах молодых людей, переживших в детстве социальную депривацию, об их неудовлетворенности жизнью в целом, о низком уровне её осмысленности ими, и об отсутствии у выпускников детских домов и школ-интернатов адекватной перспективы будущего.

Рассмотрим гендерные различия личностных черт молодых людей, переживших и не переживших явную социальную депривацию в детстве (по тесту смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева).

В таблице 2 приведены результаты исследования гендерных различий в показателях теста СЖО выпускников детских домов и школ-интернатов молодого возраста и их ровесников из контрольной группы.

альную депривацию, молодые женщины, в большей степени, нежели чем молодые мужчины, уверены в своей способности контролировать свой жизненный путь, свободно принимать решения и воплощать их в своей жизнедеятельности.

Выводы. Шкалы психодиагностической методики «Тест смысложизненных ориентаций» (Purpose-in-Life Test), авторы D. Crumbaugh, L. Maholick, адаптация Д.А. Леонтьева, характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого таких целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; а также восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом или обратную тенденцию; также то как оценивается пройденный отрезок жизни, каково ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая её часть; а также представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле, или неверие в свои силы контролировать события собственной жизни; а ещё убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, или фатализм, инфантилизм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Все эти аспекты совокупно можно поименовать «отношение человека к своей жизни и её личностный смысл для него».

Анализ результатов общей генеральной выборки, полученных по указанной методике показал следующее. К большому сожалению, по сравнению с контрольной группой молодых людей из семей, экс-

периментальная группа молодых людей из детских домов и школ-интернатов явно в целом отражает собою негативную сторону исследованного феномена. Имеющиеся результаты отображают собой отрицательный полюс проанализированного содержания, который собрал в себя параметры, связанные с неискренностью в ответах, с уклонением от них или с их социальной желательностью; с неспособностью либо нежеланием описывать свою жизненную ситуацию, свои чувства и мысли относительно неё; с выраженным социальным инфантилизмом; со страхом перед окружающим миром, с недоверием окружающим людям, с неуверенностью в себе самом. Тем не менее, всё это не значит, что общее психосоциальное состояние выпускников детских домов и школ-интернатов исключительно отрицательно. Можно даже сказать, что вся совокупная картина не столь негативна как могла быть и как принято считать. Наряду с этим, с целью оптимизации психосоциального состояния юношей и девушек из детских домов и школ-интернатов, нужно проводить с ними психолого-педагогическую, социально-психологическую и психоконсультативную работу, направленную на выработку у них позитивных личностных смыслов.

Список использованных источников:

1. Донцов Д.А. Психология личности. Учебное пособие для студентов психолого-педагогических специальностей и направлений подготовки / Д.А. Донцов, Л.В. Сенкевич, А.И. Рыбакова. – М.: РУСАЙНС, 2016. – 302 с.
2. Донцов Д.А. Психодиагностика. Практикум по психодиагностике : учебно-методическое комплексное пособие для студентов психолого-педагогических специальностей/направлений подготовки. 2-е изд. / Д.А. Донцов, Л.В. Сенкевич, А.И. Рыбакова, А.Б. Шагидаева / Под общей и научной редакцией Д.А. Донцова и Л.В. Сенкевич; отв. ред. Д.А. Донцов. – М.: РУСАЙНС, 2017. – 176 с.
3. Донцов Д.А. Психосоциальное развитие личности в подростковом возрасте: научно-практическая методологическая психологическая оценка / Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Тихолаз О.Е., Кочеткова Л.А., Сухих Е.В. // Личность как объект психологического и педагогического воздействия. Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1. – Уфа, АЭТЕРНА, 2016. – 217 с., с. 108-135.
4. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Основы методологии психологии развития и возрастной психологии // Личность как объект психологического и педагогического воздействия: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 ноября 2016 г., г. Пермь). В 2 ч. Ч. 1. – Уфа, АЭТЕРНА, 2016. – 217 с., с. 135-140.
5. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Социализация личности в качестве психосоциального явления и процесса – методологический психологический анализ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, № 1(96), Ч. IV, 2017. – 182 с., с. 95-101.
6. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Специфика акцентуаций характера и личности в подростковом возрасте / Fundamental science and technology – promising developments X. Proceedings of the Conference. 12-13 декабря 2016 года. North Charleston, USA, Том 3. – С. 66-83.
7. Донцов Д.А., Сенкевич Л.В. Психологические особенности, социально-психологические закономерности и специфика развития личности в юношеском возрасте // Российский научный журнал. 2013. № 1 (32). С. 198-207.
8. Поляков Е.А. Автореферат диссертации «Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза» на соискание учёной степени кандидата психологических наук. 19.00.13. – «Психология развития, акмеология». – М.: МГППУ, 2009. – 24 с.
9. Поляков Е.А. Психология развития в отрочестве и юности. Учебное пособие. – Воронеж : Научная книга, 2016. – 203 с.
10. Сенкевич Л.В. Возрастные аспекты субъективного ощущения одиночества в группе нормы и группах риска // Вестник Академии права и управления. 2015. № 3 (40). С. 138-146.
11. Сенкевич Л.В. Опросник «Переживание экзистенциального кризиса»: первый этап апробации // Системная психология и социология. 2015. Т. 4. № 16. С. 46-54.
12. Сенкевич Л.В. Особенности эмоциональной сферы и копинг-стратегий аддиктивной личности // Учёные записки РГСУ. 2015. т. 14 (32). С. 36-47.
13. Сенкевич Л.В. Представления о поведении в критических ситуациях в качестве суицидального фактора в юности / Л.В. Сенкевич, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, М.Б. Сокуренок, А.В. Павлова, Е.О. Пятаков // Вестник практической психологии образования, № 3 (44). – М., 2015. – 128 с., С. 33-41.
14. Сенкевич Л.В. Содержательные характеристики экзистенциального кризиса у юношей с аддиктивным поведением // Российский научный журнал. 2013. № 2 (33). С. 178-183.
15. Senkevich L.V. Phenomenological and Process Dynamic Characteristics of Existential Identity Crisis // Global Media Journal. 2016, S2: 19.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ (ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ) И МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ ИЗ СЕМЕЙ

ANALYSIS BY THE METHOD EPI, THE DEGREE OF DEVELOPMENT OF PERSONAL SETTINGS OF GRADUATES OF CHILDREN'S HOUSES (BOARDING SCHOOLS) AND YOUNG PEOPLE FROM FAMILIES



Полякова Светлана Григорьевна, Поляков Евгений Анатольевич, Донцов Дмитрий Александрович, Донцова Маргарита Валерьевна,
Polyakova Svetlana Grigorievna, Polyakov Evgeniy Anatolyevich, Dontsov Dmitry Aleksandrovich, Dontsova Margarita Valerievna.

Сведения об авторах. Полякова С.Г., магистр психологии, директор Центра психологической помощи Евгения Полякова. Поляков Е.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии факультета психологии ФГБОУ ВО РГСУ, г. Москва. Донцов Д.А., доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва. Донцова М.В., кандидат психологических наук, психолог 1-й категории участкового отдела «Можайский», ЗАО г. Москвы, ГБУ г. Москвы, «Московская служба психологической помощи населению».

Information about authors. Polyakova S.G., magister of psychology, director of the Center for psychological help of Evgeniy Polyakov. Polyakov E.A., PhD in Psychology, assistant professor of social, general and clinical psychology department, psychology faculty, RSSU, Moscow. Dontsov D.A., assistant professor, PhD in psychology, assistant professor of methodology psychology department, psychology faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow. Dontsova M.V., PhD in Psychology, psychologist of the first category of the division of the district "Mozhaisk", ZAO of Moscow, official body of Moscow "The Moscow service of psychological assistance to population".

Контактная информация: E-mail: svetlana.gr.p@yandex.ru; eu555@mail.ru; dontsov-junior@bk.ru; m.dontsova@gmail.com.

Аннотация. В статье предметно представлен сравнительный анализ выраженности психических параметров молодых людей из семей и выпускников интернатных учреждений (детских домов). С данной целью использован Многофакторный личностный опросник FPI, и применены математико-статистические методы.

Ключевые слова: тест FPI, невротичность, спонтанная/реактивная агрессивность, депрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, застенчивость, открытость, экстра/интраверсия, эмоциональная лабильность, маскулинность/феминность, молодые люди, выпускники, интернаты, детские дома, семьи.

Abstract. The article presents a substantive comparative analysis of the severity of mental parameters of young people from families and care-leavers children's homes. With this purpose used a Multivariate personality inventory FPI, and applied mathematical-statistical methods.

Key words: test FPI, neurotic, spontaneous/reactive aggressiveness, depressiveness, irritability, sociability, poise, modesty, openness, extra/intraverse, emotional lability, masculinity/femininity, young people, seniors, orphanages, children's homes, families.

Эмпирическая база и психодиагностические методики исследования. Исследование проводилось на базе Центра психологической помощи Евгения Полякова, в городе Москва. Основными направлениями деятельности данного Центра являются психологическая помощь гражданам и психокоррекционная работа с разными категориями подростков и юношества. С 2006 года сотрудниками названного Центра осуществляется индивидуальная и групповая психологическая работа с вос-

питанниками и выпускниками детских домов и школ-интернатов города Москвы.

Эмпирическую базу (социальную выборку) описываемого здесь исследования, в качестве экспериментальной (основной) группы, составили воспитанники и выпускники детских домов № 50, № 82 и школы-интерната № 42 г. Москвы. Таким образом, в основную (экспериментальную) группу выборки вошли 35 выпускников детских домов и школ-интернатов позднего юношеского и молодого возраста, – 20-

26 лет, 19 мужчин и 16 женщин, 2 – с высшим, 6 – с незаконченным высшим, 27 – со средним образованием.

Контрольная группа, с аналогичным половозрастным составом, также набиралась на базе Центра психологической помощи Евгения Полякова из участников тренингов различной психологической направленности (коммуникативные, личностного роста и др.), проводимых данным центром. Таким образом, контрольную группу (группу условной нормы) нашей

общей выборки составили 35 молодых людей, воспитывавшихся в семьях, 5 – с высшим, 12 – с незаконченным высшим, 18 – со средним образованием.

В анализируемом исследовании использовался следующий психодиагностический инструментарий.

1. Тест смысловых ориентаций (Purpose-in-Life Test) D. Crumbaugh, L. Maholick, в адаптации Д.А. Леонтьева.

2. Многофакторный личностный опросник FPI (форма В).

3. Методика диагностики межличностных отношений (Тест Т. Лири).

4. Шкала самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина. [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10].

Наряду с этим, были применены математико-статистические методы.

В данной статье мы рассмотрим результаты психодиагностики выше-названных испытуемых, по методике Многофакторный, модифицированный, адаптированный личностный опросник FPI (форма В).

Описание методики «Многофакторный, модифицированный, адаптированный личностный опросник FPI (форма В)».

Названный тест, именно в качестве т.н. формы В, использовался Санкт-Петербургским государственным университетом, факультетом психологии, по договору о научном сотрудничестве с Гамбургским университетом в связи с проводимыми исследованиями, направленными на диагностику свойств, состояний личности подростков и юношей, имеющих в целом важное жизнедеятельностное значение для процесса регуляции и социализации поведения. Также в этой работе участвовал психолог из Венгрии Ф. Короди.

Многофакторный личностный опросник FPI «формы В» содержит 12 шкал. Отличие от полной формы данного опросника, это меньшее в два раза число вопросов. FPI «формы В» имеет 114 вопросов. Шкалы I-IX – основные (базовые), а шкалы X-XII – производные (интегрирующие). Производные шкалы составлены из вопросов основных шкал. Они иногда обозначаются буквами E, N, M (соответственно), а не цифрами.

Шкала I – невротичность, показывает уровень невротизации личности. Соответственно, высокие оценки по шкале могут свидетельствовать о невротическом синдроме астенического типа, с выраженными

психосоматическими нарушениями.

Шкала II – спонтанная агрессивность. Данная шкала выявляет психопатизацию т.н. интратенсивного типа. Высокие оценки по этой шкале показывают повышенный уровень психопатизации, который создаёт условия для импульсивного поведения.

Шкала III – депрессивность, устанавливает признаки, принадлежащие психопатологическому депрессивному синдрому. Высокие оценки по данной шкале показывают эти признаки в поведении, в эмоциональном состоянии, в отношениях к социальной среде и себе.

Шкала IV – раздражительность, проявляет собою психоэмоциональную устойчивость/неустойчивость личности. Высокие оценки по данной шкале повествуют о неустойчивом эмоциональном состоянии, склонности к аффективному реагированию.

Шкала V – общительность, показывает реальные проявления социальной активности личности и её потенциальные возможности в этом отношении. Высокие оценки по данной шкале отражают наличие выраженной потребности в общении и постоянную готовность к её удовлетворению.

Шкала VI – уравновешенность, выявляет устойчивость/неустойчивость к стрессу. Высокие оценки по этой шкале отображают хорошую защищённость от воздействия стрессогенных факторов в обычных жизненных ситуациях, основывающуюся на активности и оптимистичности, уверенности в себе.

Шкала VII – реактивная агрессивность, говорит об имеющихся признаках психопатизации т.н. экстратенсивного типа. Высокие оценки по данной шкале показывают наличие высокого уровня психопатизации, для которого характерно ярко выраженное стремление к доминированию и агрессивное отношение к социальному окружению.

Шкала VIII – застенчивость, характеризует собой склонность личности стрессогенно реагировать на обыкновенные ситуации в жизни. Данные стрессогенные реакции протекают по пассивно-оборонительному типу. Высокие оценки по этой шкале говорят о тревожности, неуверенности, скованности, а, соответственно, и о сложностях в социальных отношениях.

Шкала IX – открытость. Настоящая шкала показывает уровень самокритичности и отношение к социальному окру-

нию. Высокие оценки по шкале выявляют то, что при высоком уровне самокритичности у личности есть стремление доверительно и откровенно общаться и открыто взаимодействовать с окружающими людьми.

Шкала X – экстраверсия/интраверсия. Высокие баллы по настоящей шкале показывают собою выраженную экстравертированность личности, низкие оценки соответствуют выраженной интравертированности личности.

Шкала XI – эмоциональная лабильность (степень эмоциональной подвижности), где явно высокие оценки свидетельствуют об эмоциональном состоянии, которое проявляется в недостаточной саморегуляции, повышенной возбудимости, раздражительности, в частой смене настроения. Низкие оценки по этой шкале могут свидетельствовать как о ригидности (постоянности) эмоционального состояния, так и об умении владеть собой.

Шкала XII – маскулинность/феминность личности. Высокие баллы по этой шкале отображают собой направленность протекания психической деятельности преимущественно по мужскому типу, а низкие баллы, соответственно, – по женскому типу [1, 2, 11, 12, 13, 14, 15].

Итак, устойчивые свойства личности выпускников сиротских учреждений и их ровесников, воспитывавшихся в семьях, исследовались с помощью Многофакторного Фрайбургского личностного опросника (FPI), «форма В», авторы: Д. Фаренберг, Г. Зарг, Р. Гампел, адаптация СПбГУ, факультет психологии. При этом обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов математической статистики: U-критерия Манна-Уитни, позволяющего оценивать различия между двумя малыми выборками по уровню какого-либо количественно измеренного признака; факторного анализа, в ходе проведения которого были определены значения большого количества переменных, найдена корреляция между ними, а затем выявлены группы переменных, собственно и образующие собою факторы.

Сравнительный анализ результатов исследования двух групп нашей социальной выборки по многофакторной методике FPI. В таблице 1 приведены совокупные данные контрольной (юноши и девушки из семей) и основной (юноши и девушки из интернатов) групп выборки.

Таблица 1 – Различия в среднегрупповых показателях опросника FPI испытуемых основной и контрольной групп

Шкала	Группа	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего	Значимость
Невротичность	основная	35	9,457	3,0711	0,5191	0,000
	контрольная	35	5,543	2,6496	0,4479	
Спонтанная агрессивность	основная	35	7,371	1,7837	0,3015	0,000
	контрольная	35	3,486	1,3799	0,2333	
Депрессивность	основная	35	5,943	2,3756	0,4016	0,652
	контрольная	35	5,514	2,8323	0,4787	
Раздражительность	основная	35	7,371	1,7837	0,3015	0,008
	контрольная	35	6,114	2,1932	0,3707	
Общительность	основная	35	5,200	2,2069	0,3730	0,274
	контрольная	35	5,743	2,2537	0,3809	
Уравновешенность	основная	35	6,429	2,2529	0,3808	0,085
	контрольная	35	5,600	2,2518	0,3806	
Реактивная агрессивность	основная	35	7,200	2,0835	0,3522	0,000
	контрольная	35	3,000	1,8630	0,3149	
Застенчивость	основная	35	6,143	2,4027	0,4061	0,022
	контрольная	35	4,743	2,2142	0,3743	
Открытость	основная	35	5,314	2,5526	0,4315	0,001
	контрольная	35	7,286	1,9031	0,3217	
Экстернальность/ Интернальность	основная	35	6,686	1,8751	0,3169	0,386
	контрольная	35	7,086	1,6868	0,2851	
Эмоциональная лабильность	основная	35	7,057	1,5894	0,2687	0,003
	контрольная	35	5,200	2,6877	0,4543	
Маскулинность/ Феминность	основная	35	6,000	2,0000	0,3381	0,053
	контрольная	35	6,657	2,7434	0,4637	

Дальше, представленные в таблице 1 общие данные респондентов по методике FPI, будут проиллюстрированы и подробно проанализированы.

Как видно на рисунке 1, у выпускников детских домов и школ-интернатов, несмотря на достаточно успешное трудоустройство (следует учесть, что все выпускники сиротских учреждений, являвшиеся участниками тренинговых занятий в Центре психологического консультирования Евгения Полякова, были трудоустроены, или, на момент обследования, обучались в колледжах или ВУЗах), по тесту FPI вы-

явлены высокие показатели невротичности, спонтанной агрессивности, раздражительности, реактивной агрессивности и эмоциональной неустойчивости. Казалось бы, в противоречие с этими показателями вступает высокий уровень застенчивости у данных испытуемых, но, на самом деле, с учётом их пребывания в самые сензитивные периоды развития личности в сиротских учреждениях, можно предположить, что высокие показатели агрессии и раздражительности являются производной деструктивных защитных механизмов личности.

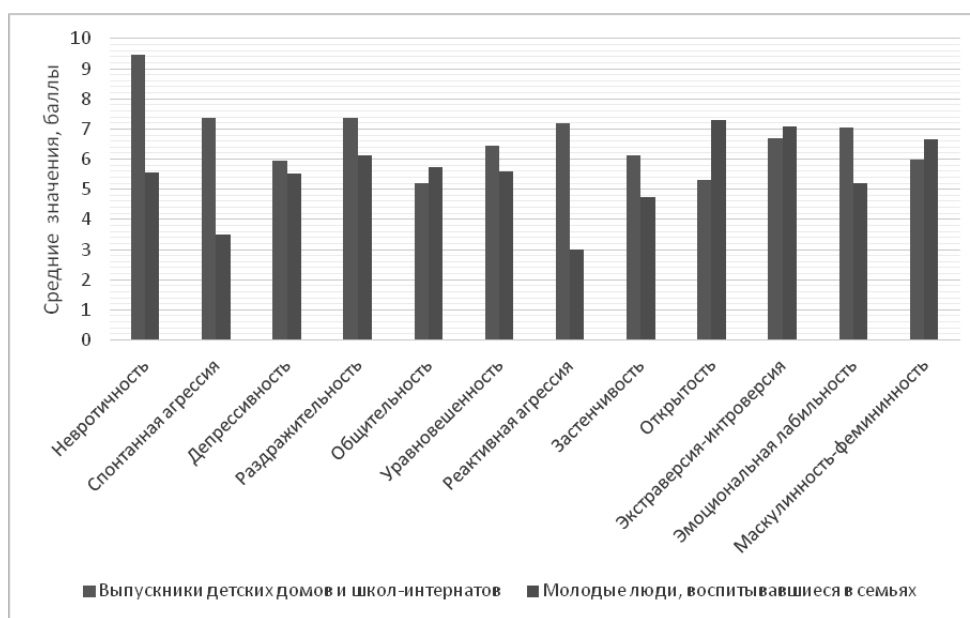


Рисунок 1 – Среднегрупповые показатели шкал FPI испытуемых обеих выборок

Различия между двумя обследованными социальными выборками по параметрам «невротичность», «спонтанная агрессия», «реактивная агрессия», «раздражительность», «эмоциональная лабильность» достоверны, при уровне $p \leq 0,008$ и $p < 0,05$. Наряду с этим, уровень открытости в основной группе (юноши и девушки из семей) значимо ниже, при $p < 0,001$, нежели чем в контрольной группе (юноши и девушки из школ-интернатов). Таким образом, выпускники детских домов и школ-интернатов более закрыты и замкнуты, чем их ровесники из семей. Рассмотрим «гендерное» распределение полученных данных (таблица 2).

Шкалы	Выпускники детских домов и школ-интернатов			Молодые люди, воспитывавшиеся в семьях		
	Мужчины	Женщины	P-уровень	Мужчины	Женщины	P-уровень
Невротичность	9,95	8,93	0,493	5,56	5,53	1,000
Спонтанная агрессивность	7,32	7,33	0,973	3,39	3,59	0,961
Депрессивность	5,16	6,73	0,056	4,67	6,41	0,077
Раздражительность	7,05	7,80	0,537	5,83	6,41	0,369
Общительность	6,11	4,20	0,012	5,89	5,59	0,636
Уравновешенность	6,58	6,33	0,430	5,89	5,29	0,405
Реактивная агрессивность	6,42	8,07	0,04	2,89	3,12	0,782
Застенчивость	5,42	6,87	0,089	4,72	4,76	0,935
Открытость	4,84	5,67	0,336	6,94	7,65	0,463
Экстернальность/ Интернальность	7,11	6,20	0,089	7,33	6,82	0,443
Эмоциональная лабильность	7,00	7,07	0,918	4,56	5,88	0,163
Маскулинность/Феминность	6,21	5,80	0,632	7,28	6,00	0,463

Таблица 2 – Гендерные различия в показателях опросника FPI испытуемых основной и контрольной групп (критерий Манна-Уитни)

Как видно по показателям, представленным в таблице 2, статистически достоверных гендерных различий в показателях шкал FPI в контрольной группе (молодёжь из семей) не обнаружено. Выявлены различия на уровне тенденции по параметру «депрессивность»: у молодых женщин, воспитывавшихся в семьях, этот показатель у них несколько выше, чем у молодых мужчин данной группы выборки. В основной группе общей выборки (молодёжь из детских домов) выявлены значимые гендерные различия в показателях общительности и реактивной агрессивности, при $p \leq 0,012$ и $p \leq 0,04$ соответственно, а также гендерные различия на уровне тенденции в показателях депрессивности, застенчивости и экстернальности/интернальности. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

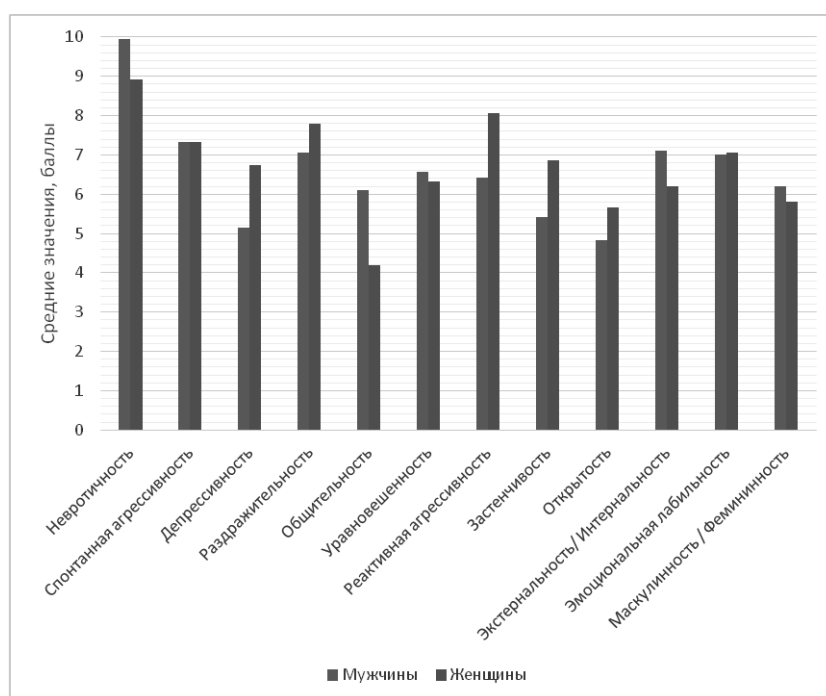


Рисунок 2 – Гендерные различия в показателях опросника FPI в группе выпускников детских домов и школ-интернатов молодого возраста

Как видно на рисунке 2, показатели общительности значимо выше в мужской подгруппе, а показатели реактивной агрессивности – в женской подгруппе выборки выпускников детских домов и школ-интернатов, – т.е., молодые женщины, пережившие социальную депривацию, менее общительны и более агрессивны, чем мужчины. Такие, казалось бы, парадоксальные результаты имеют свое подтверждение и в других исследованиях; в частности, современным автором Л.В. Сенкевич изучались личностные особенности старших подростков – воспитанников сиротских учреждений, также с применением опросника FPI, и показатели шкал как реактивной, так и спонтанной агрессии у социально депривированных девушек оказались значимо выше, чем у юношей аналогичной выборки [12, 13, 14, 15]. В нашем исследовании, показатели депрессивности, застенчивости и интернальности также выше у молодых женщин – выпускниц сиротских учреждений, по сравнению с молодыми мужчинами данной выборки, что коррелирует с более низким уровнем общительности в женской подвыборке этой общей группы выборки.

Выводы. Посредством факторного анализа, на процедуре проведения которого мы не будем здесь останавливаться, мы можем сделать следующие выводы, интерпретируя данные, полученные по нашей общей выборке по тесту FPI (таблица 1 и рисунок 1). Осуществим итоговое сравнение двух групп нашей общей социальной выборки: основной (юноши и девушки из детских домов) и контрольной (юноши и девушки из семей).

Фактор № 1, выявленный у испытуемых основной группы, связан с показателями, характеризующими их большую депрессивность, более низкую общительность, явно большее проявление застенчивости.

Фактор № 2, также выявленный у испытуемых основной группы, связан со сравнительно явно большими показателями спонтанной агрессивности, реактивной агрессивности, раздражительности и заметно меньшими показателями открытости, по сравнению с контрольной группой.

Фактор № 3, положительно выше характеризующий основную группу, в сравнении с контрольной группой выборки, связан с более позитивными показателями уравновешенности и эмоциональной лабильности, а также с практически идентичными проявлениями экстраверсии–интраверсии.

Список использованных источников:

1. Донцов Д.А. Психология личности. Учебное пособие для студентов психолого-педагогических специальностей и направлений подготовки / Донцов Д.А., Сенкевич Л.В., Рыбакова А.И. – М.: РУСАЙНС, 2016. – 302 с.
2. Донцов Д.А. Психодиагностика. Практикум по психодиагностике : учебно-методическое пособие для студентов психолого-педагогических специальностей/направлений подготовки. 2-е изд. / Донцов Д.А., Сенкевич Л.В., Рыбакова А.И., Шагидаева А.Б. – М.: РУСАЙНС, 2017. – 176 с.
3. Донцов Д.А. Психосоциальное развитие личности в подростковом возрасте: научно-практическая методологическая психологическая оценка / Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Тихолаз О.Е., Кочеткова Л.А., Сухих Е.В. // Личность как объект психологического и педагогического воздействия. Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 217 с., С. 108-135.
4. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии, № 2. – М., 2013. – С. 25-37.
5. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Социализация личности в качестве психосоциального явления и процесса – методологический психологический анализ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, № 1(96), Ч. IV, 2017. – 182 с., С. 95-101.
6. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Специфика акцентуаций характера и личности в подростковом возрасте / Fundamentals science and technology –

promising developments X. Proceedings of the Conference. 12-13 декабря 2016 года. North Charleston, USA, Том 3. – С. 66-83.

7. Донцов Д.А., Сенкевич Л.В. Психологические особенности, социально-психологические закономерности и специфика развития личности в юношеском возрасте // Российский научный журнал. – № 1 (32), 2013. – 328 с., С. 198-207.

8. Петрова Е.А. Психология развития: детство, отрочество, юность. Учебное пособие / Петрова Е.А., Донцов Д.А., Поляков Е.А. – М.: АИМ, 2017. – 234 с.

9. Поляков Е.А. Автореферат диссертации «Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза», на соискание учёной степени кандидата психологических наук. 19.00.13. – «Психология развития, акмеология». – М.: МГППУ, 2009. – 24 с.

10. Поляков Е.А. Влияние факторов дизонтогенеза и социальной депривации на развитие личности подростков // Вестник Государственного университета управления. 2008, № 10 (48). – С. 125-128.

11. Поляков Е.А. Психология развития в отрочестве и юности. Учебное пособие. – Воронеж : Научная книга, 2016. – 203 с.

12. Сенкевич Л.В. Возрастные аспекты субъективного ощущения одиночества в группе нормы и группах риска // Вестник Академии права и управления. 2015. № 3 (40). С. 138-146.

13. Сенкевич Л.В. Опросник «Переживание экзистенциального кризиса»: первый этап апробации // Системная психология и социология. 2015. Т. 4. № 16. – С. 46-54.

14. Сенкевич Л.В. Представления о поведении в критических ситуациях в качестве суицидального фактора в юности / Сенкевич Л.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Сокуренок М.Б., Павлова А.В., Пятаков Е.О. // Вестник практической психологии образования, № 3. – М., 2015. – 128 с., С. 33-41.

15. Senkevich L.V. Phenomenological and Process Dynamic Characteristics of Existential Identity Crisis // Global Media Journal. 2016, S2: 19.

**ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ****FEATURES OF THE CONFLICT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS
WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

Сведения об авторе: Кобзева О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», г. Мурманск. E-mail: kobzevao@rambler.ru.

Information about author. Kobzeva O.V., PhD in psychology, associate professor of special pedagogic and special psychology department, FSBE HE «Murmansk Arctic State University», Murmansk.

Аннотация. В статье представлены особенности личностного развития подростков с нарушениями зрения. Рассмотрена роль агрессии в структуре личности. Проанализированы особенности поведения в фрустрирующей ситуации подростков с нарушениями зрения. Выявлены доминирующие стратегии поведения в конфликте.

Annotation. The article presents the features of personality development of adolescents with visual impairments. Showed the role of aggressive in the personal structure. Analyzed features of behavior in a frustration situation of adolescents with visual impairments. The identified dominant strategies of behavior in conflict.

Ключевые слова: подростковый возраст, нарушения зрения, конфликт, агрессия, фрустрация, депривация.

Keywords: adolescence, visual impairments, conflict, aggressive, frustration, deprivation.

В повседневной жизни любой человек сталкивается с раздражителями и стрессами, которые могут спровоцировать возникновение конфликтных ситуаций, а также состояние фрустрации или депрессивные проявления в поведении. Наиболее остро конфликты протекают в образовательных организациях, так как в образовательный процесс, включены обучающиеся, их родители, педагоги, администрация образовательной организации. Поэтому конструктивное разрешение конфликтов – один из факторов здорового и положительного социально-психологического климата образовательной организации.

«Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы», принятая Указом Президента РФ №761 01.06.2012 [6], определила ряд мер, имеющих прямое отношение к регулированию конфликтов в образовательной среде:

- организация школьных служб примирения, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении;
- внедрение технологий восстановительного подхода, реализация примирительных программ и применение механизмов возмещения ребенком-правонарушителем ущерба потерпевшему, а также проведение социальной, психологической и иной реабилитационной работы с жертвами преступлений, оказание воспитательного воздействия на несовершеннолетних правонарушителей.

Чаще всего причинами конфликтных ситуаций у участников образовательного процесса являются различия в ценностях, целях, способах достижения цели, неудовлетворительные коммуникации, распределение ресурсов, взаимозависимость, различия в психологических особенностях [7].

Конфликтное взаимодействие характерно для всех участников образовательного процесса, независимо от их возраста и статуса, но чаще всего его проявляют подростки, так как именно для этого возраста характерны эмоциональная нестабильность и непроизвольность поведенческих реакций.

Подростковый возраст является важным периодом развития личности, поэтому отечественные (П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.М. Прихожан, А.А. Реан и др.) и зарубежные (Ж. Пиаже, З. Фрейд, А. Фрейд, С. Холл, К. Хорни, Э. Эриксон и др.) исследователи определяют его как «переломный», «переходный», «критический возраст» [3].

Основным новообразованием этого возрастного периода является «чувство взрослости», которое появляется в сопоставлении себя с людьми более старшего и младшего возрастов. Осознавая себя взрослым подросток требует такого же осознания от окружающих, а также признания его самостоятельности и значимости. Ведущими потребностями становятся общение со сверстниками, стремление к самостоятельности, независимости и индивидуальности, расширение социальных связей и контактов.

Однако у подростков с нарушениями зрения эти потребности удовлетворены не в полной мере. Пребывание в организациях закрытого типа (школа-интернат, детский дом) усиливает социальную изоляцию и тем самым обедняет вариативность социальной ситуации развития подростков, примитивизируя систему референтных для них межличностных связей [4].

Социальная депривация способствует развитию таких негативных проявлений как тревога, страх, депрессии. Ситуация постоянного общения с ограниченным количеством одних и тех же людей формирует интровертированные черты в структуре личности, ориентирует ее на собственные внутренние переживания и ощущения с недостаточной реакцией на внешние стимулы, то есть черты аутичности. Кроме этого, возможно появление эмоциональной сглаженности, неадекватности эмоций, своеобразия восприятия и суждений, избирательность и поверхностность контактов. Проживание в условиях групповой изоляции оказывает сильное воздействие на нервную систему человека, вызывая ее астенизацию и, как следствие, нарушения в общении и поведении. Истощение нервной системы выступает причиной раздражительности, несдержанности, неадекватной оценке событий, быстрой утомляемости и др. Поэтому в группе увеличивается число конфликтов. Для их разрешения подростки с нарушениями зрения могут использовать избегание, которое проявляется в снижении количества контактов, замкнутости. Также астения

может быть причиной нетипичного поведения в условиях групповой изоляции. С одной стороны, подростки с нарушениями зрения оторваны от макросоциума, с другой стороны, испытывают постоянную публичность (непрерывное нахождение в поле внимания других воспитанников). Осознание того, что за тобой постоянно наблюдают, заставляет подростка с нарушениями зрения все время контролировать свое поведение и эмоции, подавлять чувства и желания, не отступать от ролевой функции и стимулирует состояние постоянного внутреннего напряжения.

Одной из форм проявления конфликтного поведения является агрессия. Но в тоже время, каждая личность должна обладать определенным уровнем агрессии, который будет выполнять функции самозащиты, мотивации, адаптации. Полное ее отсутствие приведет к ведомости и конформности. Человек с повышенным уровнем агрессивности вспыльчив и конфликтен, так как эмоциональная напряженность провоцирует его на конфликтное взаимодействие, которое выполняет роль психологической разрядки, что негативно сказывается на отношениях с окружающими [2].

Именно в критические периоды жизни проявление конфликтности достигает своего апогея, что находит отражение не только в поведении индивида, но и в его внутренней организации. Поэтому знание специфики конфликтного поведения подростков с нарушениями зрения важно не только для психологической коррекции личностного развития, но и для разработки стратегий, направленных на контроль и формирование бесконфликтного поведения.

Исследование проводилось на базе ГОБОУ «Мурманская коррекционная школа-интернат № 3» и МБОУ СОШ 56 г. Мурманска в 2016/2017 учебном году. В нем приняли участие 20 респондентов с нарушениями зрения и 20 респондентов без нарушения зрения, средний возраст респондентов 13,5 лет. В эксперименте приняли участие только те испытуемые, оценки агрессивности которых, полученные с помощью разных экспертов, были сходными, непротиворечивыми. Такой способ подбора испытуемых позволял надеяться на получение достоверных результатов в дальнейшем.

В эксперименте применялись стандартизированные и валидизированные психодиагностические методики. Для диагностики агрессивности использован «Опросник Басса-Дарки» [5] дифференцирующей агрессивности и враждебности. Методика рисуночной фрустрации С. Розенцвега [1] (адаптированная в НИИ им. В.М. Бехтерева, 1984) позволила проанализировать выраженность агрессии конфликтных ситуациях. Определение стратегии поведения в конфликтной ситуации происходило с помощью методики Томаса-Киллмана [5]. Статистическая оценка полученных результатов проводилась с помощью непараметрического U-критерия Манна – Уитни.

Использование данного комплекса психодиагностических методов является достаточным для изучения особенностей проявления конфликтного поведения подростков с нарушениями зрения.

В таблице 1 представлено проявление форм агрессии в подростковом возрасте.

Таблица 1 – Проявление форм агрессии у подростков (средние значения)

Форма агрессии	подростки с нарушениями зрения		подростки с нормативным зрением	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
физическая агрессия	7,9	2,2	7,2	1,7
косвенная агрессия	6,5	1,4	6,2	1,5
раздражение	9,9	2,7	8,7	2,5
негативизм	4,3	0,9	3,6	0,9
обида	5,9	1,9	5,2	1,5
подозрительность	7,3	2,4	6,2	1,3
вербальная агрессия	6,9	2,6	6,2	1,9
чувство вины	5,5	1,2	6,1	0,9

Поскольку в опроснике Басса – Дарки разные формы агрессии оцениваются по разному количеству пунктов, то для сравнения выраженности разных видов агрессии были использованы процентные показатели (абсолютное количество баллов отнесено к максимально возможному показателю по соответствующему виду агрессии).

Результаты, представленные в таблице указывают на то, что чаще всего подростки с нарушениями зрения в поведении демонстрируют раздражение (90%), негативизм (86%) и физическую агрессию (79%). У подростков с нормативным зрением эти стратегии также занимают доминирующие позиции (раздражение – 79%, физическая агрессия – 72%, негативизм – 72%). Поэтому в конфликтной ситуации подростки демонстрируют негативные чувства при малейшем возбуждении, оппозиционную манеру в поведении, импульсивность, вспыльчивость, грубость, деструктивную направленность, применяют физическую силу против оппонента. Редко в конфликте

респонденты используют вербальную агрессию (подростки с нарушениями зрения – 53%, подростки с нормативным зрением – 48%), что свидетельствует об их нежелании выражать негативные чувства как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы).

Так как проявление всех форм агрессии у респондентов обеих групп имеет примерно одинаковую выраженность, то можно утверждать, что агрессия – устойчивая личностная детерминанта, обусловленная возрастным кризисом.

Далее рассмотрим результаты, сгруппированные по шкалам и образующие индексы агрессивности и враждебности. Статистической нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21+4, индекса враждебности – 6+3.

Результаты проявления индекса агрессивности и индекса враждебности представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Проявление индекса агрессивности и индекса враждебности у подростков (средние значения)

Респонденты	индекс агрессивности		индекс враждебности	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
подростки с нарушениями зрения	24,6	4,9	15,9	3,9
подростки с нормативным зрением	22,0	5,4	11,4	2,5

Как показывают результаты, представленные в таблице проявления индекса агрессивности в обеих группах респондентов в пределах статистической нормы, поэтому агрессия используется ими как форма самозащиты или мотивация к деятельности. Подростки не используют агрессию осознанно и целенаправленно, то есть не стараются причинить вред кому – либо специально. Показатели индекса враждебности

превышают норму (в обеих группах), что находит проявление, как в поведении, так и в чертах характера респондентов. Им свойственна тревожность и мнительность, неадекватное реагирование на ситуации неудач и наличие трудностей в межличностном взаимодействии.

Теперь рассмотрим особенности поведения во фрустрирующих ситуациях в подростковом возрасте (таблица 3).

Таблица 3 – Проявление фрустрационных реакций у подростков (средние значения)

Фрустрационные реакции	подростки с нарушениями зрения		подростки с нормативным зрением	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
экстрапунитивные	6,2	2,9	10,1	1,6
интропунитивные	7,9	2,6	6,0	1,8
импунитивные	9,9	3,1	8,0	1,5
с фиксацией на препятствии	11,4	2,9	5,8	2,4
с фиксацией на самозащите	5,1	2,6	10,0	1,6
с фиксацией на удовлетворении потребности	7,5	2,2	8,3	2,5

Полученные результаты показывают, что у подростков с нарушениями зрения в фрустрационных ситуациях доминируют импунитивные реакции. Поэтому они стараются свести к минимальному значению этих ситуаций или не придают им совсем значения. Игнорирование причины фрустрации свидетельствует о психологической неготовности к преодолению препятствий для достижения цели или об отсутствии желания принимать ответственность за результат на себя. Такая личность, как правило, характеризуется высокой эмоциональностью и низкой стрессоустойчивостью, плохо развитой способностью к принятию волевых решений и отсутствием самокритики. Чаще всего индивид не предпринимает никаких действий по исправлению ситуации, предполагая, что все само собой нормализуется. Отсутствие понимания связи между причиной и следствием препятствует накоплению опыта и формированию новых, более эффективных стилей поведения, что влечет за собой повторение прошлых ошибок. Очень редко в фрустрирующих ситуациях они демонстрируют экстрапунитивные реакции, поэтому для них менее свойственно подчеркивать степень фрустрирующей ситуации, в форме осуждения внешней причины, или заставлять других разрешать конфликтное взаимодействие.

Подростки с нормальным зрением, наоборот, чаще всего демонстрируют экстрапунитивные реакции, то есть ищут причины фрустрации во внешних обстоятельствах или окружающих, стремятся снять с себя ответственность и избежать осуждения со стороны окружающих. Причина фрустрации имеет для них большое значение, поэтому вызывает агрессивные проявления, направленные на окружающих. Однако, при обнаружении препятствия они прекращают действовать и проявляют нерешительность, ожидают помощи, стараются переложить ответственность за разрешение проблемы на другое лицо. Следовательно, любая ситуация, требующая немедленного реагирования и принятия решения,

полностью дезориентирует индивида. В единичных случаях подростки используют интропунитивные реакции, то есть принимают фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя, признают свою вину, и как следствие, берет на себя ответственность за ее исправление.

Результаты статистического анализа позволяют утверждать, что подросткам с нарушениями зрения более свойственны «уход в себя» и самообвинение, чем их сверстникам с нормативным зрением ($p < 0,05$), а также нивелирование значимости фрустрирующей ситуации ($p < 0,05$).

Наиболее частым типом реакции у подростков с нарушениями зрения является реакция «с фиксацией на препятствии», что свидетельствует о заикленности на препятствии и восприятие его как некоторое благо или нечто малозначимое. Принимая причину фрустрации как благо индивид снимает с себя обязательство в достижении цели, ссылаясь на обстоятельства. Минимизация причины фрустрации свидетельствует о неадекватной оценке обстоятельств, собственных сил и возможностей. Как правило, в фрустрирующих ситуациях подростки с нарушениями зрения не демонстрируют фиксации на самозащите, поэтому не признают свою вину в ней.

Превалирующий тип реакции у подростков с нормативным зрением - «с фиксацией на самозащите», что указывает на доминирование потребности в любой нестандартной ситуации защитить собственное «Я», не выбирая средств, поэтому возможна не только ссылка на стечение обстоятельств, но и порицание других. В основе всех действий – желание сохранить репутацию и неприкосновенность собственной личности.

Данные статистического анализа указывают на то, что подростки с нарушениями зрения больше акцентируют внимание на фрустраторе и всегда стараются дать оценку ситуации ($p < 0,05$).

Далее рассмотрим проявление социальной адаптации в подростковом возрасте (таблица 4).

Таблица 4 – Проявление уровня социальной адаптации у подростков (%)

Респонденты	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
подростки с нарушениями зрения	30	70	0
подростки с нормативным зрением	20	80	0

Данные, представленные в таблице свидетельствуют о том, что у большинства респондентов как с нарушениями зрения, так и нормативным зрением выявлен средний показатель социальной адаптации. Средняя степень социальной адаптации характеризует индивида как нормально адаптированного члена социума, умеющего приспособиваться к изменяющимся условиям социальной среды, а так же взаи-

моделировать с другими людьми. Подростки способны к дифференциации социальных ситуаций, улавливают тенденции её изменения. Осознание своих возможностей и изменяющихся условий позволяет им быстро принимать новые условия. Однако, возможны и трудности в адаптации, которые проявляются увеличением времени требуемого для принятия и освоения новых условий и выработкой новых моде-

лей поведения. Временной интервал, требуемый для перестройки механизмов и появления психических новообразований, зависит от готовности личности к принятию социальных изменений. Чем дольше индивид игнорирует общественные посылы и проявления, тем более ярко будет выражаться несоответствие привычного поведения новым тенденциям.

Низкий уровень социальной адаптации диагностирован у 30% подростков с нарушенным зрением и у 20% испытуемых с нормативным зрением. Личности с низкой степенью социальной адаптации более остро переживают меняющиеся условия общественной жизни, они с трудом вырабатывают новые навыки, привычки и качества, что приводит к диссонансу между поведением личности и общественными требованиями. Плохо развитое умение анализировать актуальные социальные установки и ситуации мешает осознанию и принятию социальной роли, что в свою очередь часто становится причиной изолированности личности от группы. Для испытуемых с низким показателем социальной адаптации характерно проявление таких характерологических черт как замкнутость, неразговорчивость, безынициативность в общении. Низкая степень адаптации не только нарушает процесс

взаимодействия с социумом, но и препятствует преодолению различных трудностей.

Кроме возрастных особенностей негативное влияние на уровень социальной адаптации у подростков с нарушениями зрения оказывает ограниченный круг социального окружения. Низкое количество социальных контактов и их постоянство часто является недостаточным стимулом для выработки новых, более эффективных и актуальных форм поведения, так как совместное проживание не может исключать взаимодействие субъектов. Минимизация новых знакомств и отсутствие общения с малознакомыми людьми приводит к неспособности прогнозирования вариантов развития ситуации и к снижению способности идентифицировать настрой и состояние партнера.

Итак, специфической особенностью подросткового возраста выступает отсутствие ответственности, а также использование внешних причин как оправдания неудачи. Подростки не всегда могут выработать адекватные и эффективные стратегии поведения в фрустрирующих ситуациях.

Следующий этап анализа, выявление особенностей поведения в конфликтной ситуации в подростковом возрасте (таблица 5).

Таблица 5 – Проявление стратегий поведения в конфликтной ситуации у подростков (средние значения)

Респонденты	стратегии поведения									
	уступка		избегание		сотрудничество		компромисс		борьба	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
подростки с нарушениями зрения	6,8	1,2	7,3	1,3	5,2	1,2	5,2	1,5	5,6	2,0
подростки с нормативным зрением	6,5	1,5	7,3	1,3	4,3	1,4	6,0	1,4	6,0	2,0

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что обе группы респондентов в конфликтной ситуации предпочитают стратегию избегания, то есть стремятся уйти от конфликта не решая его. Они не отстаивают свои интересы, не прикладывают усилия для того, что разрешить возникшую ситуацию и лишают себя возможности участвовать в дальнейшем развитии ситуации. В большинстве случаев подростки отказываются от собственных целей, а мотивация разрешения конфликтов у них минимальна. Также в конфликтном взаимодействии они часто используют стратегию уступки, когда интересы других преобладают у них над собственными. Подростки хотят «сгладить» возникшие противоречия. Это может быть обусловлено не только несостоятельностью индивида, но и отсутствием заинтересованности в разрешении конфликта. В равной степени подростки с нарушениями зрения демонстрируют стратегии сотрудничества, компромисса и борьбы, поэтому поведение в конфликтном взаимодействии будет определять степень направленности на свои интересы.

Результаты статистического анализа позволяют утверждать, что подростки с нарушениями зрения в большей степени направлены на выработку такого решения в конфликте, которое не только удовлетворило бы все стороны конфликтного взаимодействия, но и привело к разрешению конфликта ($p < 0,05$).

Таким образом, подростки с нарушениями зрения используют агрессию как средство достижения собственных целей. Социальная адаптированность позволяет им не только дифференцировать социальную ситуацию, но и улавливать тенденции её изменения. Хотя на приспособление к новым условиям у них уходит больше времени, чем у подростков с нормативным зрением. Вступая в конфликтное взаимодействие они, как правило, демонстрируют неэффективные стратегии

поведения, поэтому не могут перевести конфликт в конструктивное русло и урегулировать его с минимальными затратами сил и ресурсов. Так как различия в специфике поведения в конфликтной ситуации выявлены не значительные, то для формирования бесконфликтного поведения подростков с нарушениями зрения можно использовать психологические программы и системы коррекционно-развивающих занятий разработанных для подростков с нормативным зрением.

Список использованных источников:

1. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности: [Текст]/ под ред. В.Н. Панферова. – Псков: Издательство Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994. – 280 с.
2. Кобзева О.В. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте: Учебно – методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности 050716 «Специальная психология»: [Текст]/ Авт. – сост. О.В. Кобзева. – Мурманск: МГПУ, 2010. – 136 с.
3. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и развития: [Текст] / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. - СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
4. Колпакова Н.В. Психологическое сопровождение как условие формирования коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья: [Текст] / Колпакова Н. В. // Психология обучения. - 2012. - № 7. – с. 127-133.

5. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: Учебное пособие: [Текст] / Н.И. Леонов. - СПб.: Питер, 2005. - 240 с.

6. НАЦИОНАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ДЕЙСТВИЙ В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ НА 2012 – 2017 ГОДЫ // Президент России [Электронный ре-

сурс] / URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 14.07.2017).

7. Рогожникова Р.А. Проблема школьного конфликта: от теории к практике. Образование, воспитание, инновации [Текст] / Р.А. Рогожникова // Вестник ПГТИ. №9. – Пермь: РИГ НОУ ВПО ПГТИ, 2008. - с. 4-7.

Шайхутдинов Рустам Раджапович,
Shaykhutdinov Rustam R.,
Печерская Александра Борисовна,
Pecherskaya Aleksandra,
Радзецкая Екатерина Александровна,
Ruzicka Catherine A.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ КОНФЛИКТОЛОГИИ

THE SPECIFICS OF EDUCATION OF MUSIC STUDENTS IN THE CONTEXT OF CONFLICTOLOGY PROBLEMATICS



Сведения об авторах: Шайхутдинов Р.Р., заслуженный деятель искусств Республики Башкортостан, лауреат Государственной премии Республики Башкортостан им. Ш. Бабича в области литературы, искусства и архитектуры, кандидат искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой фортепианного искусства ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке», г. Москва. Печерская А.Б., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры фортепианного искусства ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке», г. Москва. Радзецкая Е.А., старший преподаватель кафедры фортепианного искусства ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке», г. Москва.

Information about authors: Shaykhutdinov R.R., Honored Art worker of the Republic of Bashkortostan, Laureate of State Award of the Republic of Bashkortostan in the field of literature, art and architecture named after Sh. Babich, Candidate of Art Science (PhD), professor, Head of Piano Chair in the Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke. Pecherskaya A.B., Candidate of Pedagogy (PhD), Associate Professor in the Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke. Ruzicka E.A., senior lecturer of piano art of SEI IN the "Moscow state music Institute. A. Schnittke", Moscow.

Контактная информация: Тел.: +7-903-123-13-35; +7-919-763-66-13; +7-903-770-45-07; E-mail: doktorbob@mail.ru; surok1208@rambler.ru; shaykhutdinovrr@schnittke.ru.

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам преодоления конфликтных ситуаций в сфере музыкального-образовательного процесса. Негативные и позитивные следствия конфликтов и пути их преодоления рассматриваются с позиций концертной практики и возможных вариантов взаимодействия педагога и студента, концертмейстера и студента, педагога и концертмейстера.

Abstract. The article deals with theoretical aspects of overcoming conflict situations in the sphere of music educational process. Negative and positive consequences of conflicts and ways of solution are looked upon from the view of concert practice and different variants of possible interactions of pedagogue and student, accompanist and student, pedagogue and accompanist.

Ключевые слова: обучение студентов-музыкантов, конфликтология, конструктивные и деструктивные конфликты.

Keywords: education of music students, conflictology, constructive and destructive conflicts.

В структуре современных направлений научной мысли одним из актуальных направлений является конфликтология – наука, синтезирующая, в первую очередь, социологические, но также и педагогические, психологические и юридические знания. Конфликтология, как явствует из самого терминологического обозначения, исследует конфликты и причины их возникновения, механизмы и закономерности развития кон-

фликтных ситуаций, их негативные и позитивные следствия, социальные функции, возможности и способы их предупреждения, локализации, минимизации и разрешения.

Многие выдающиеся мыслители прошлого представляли человеческое общество как носитель непрекращающейся тотальной вражды. Так, Т. Гоббс считал состоянием конфликта естественным состоянием человечества, «войной всех против всех». «Че-

ловек человеку волк» — вспомним старую латинскую поговорку. «В самом понятии духа лежит, что человек от природы зол», — говорил Г. Гегель. Вместе с тем, как наука, конфликтология формируется лишь в середине XX века в связи с появлением исследования германо-американского социолога Л. Козера «Функции социального конфликта» [1] (положившего в основу своих заключений выводы немецкого философа начала XX столетия Г.

Зиммеля) и работой германо-британского социолога Р. Дарендорфа [2].

Главный вывод Г. Зиммеля, который Л. Козер положил в основу своей концепции – это трактовка конфликта как формы социализации: «Конфликт, так же как и сотрудничество, обладает социальными функциями. Определенный уровень конфликта отнюдь не обязательно дисфункционален, но является существенной составляющей как процесса становления группы, так и её устойчивого существования» [1].

Большинство существующей на сегодняшний день литературы на тему конфликтов – это переводы иностранных книг на русский язык: как, например, Р. Фишер и У. Юри «Путь к согласию или переговоры без поражения»; Д. Дж. Скотт «Способы разрешения конфликтов»; Х. Корнелиус и Ш. Фейр «Выиграть может каждый» и др. Из российских источников укажем на книгу С. Дерябо и В. Явина «Гроссмейстер общения». Немалый интерес, в том числе и в русле изучаемой нами специфической проблематики, представляет исследование Н.И. Леонова «Психология конфликтологической культуры личности и специалиста». Вместе с тем, научных исследований и методических разработок, анализирующих конфликт в сфере музыкальной педагогики и искусства, в настоящий момент практически нет, что, на наш взгляд, представляется нелогичным, учитывая повышенную эмоциональную лабильность музыкантов как представителей творческих профессий.

Обращаясь к изучению конфликтологических особенностей в процессе обучения музыкантов, в качестве предварительного замечания укажем, что в исполнительско-педагогическом процессе ансамблевого профиля всегда задействованы несколько человек, что автоматически являет собой феномен малой группы, каждый член из которой имеет право на своё собственное мнение. В указанной ситуации совершенно естественно возникновение разногласий по целому ряду субъективно-объективных причин. Речь идёт о возможных разногласиях между педагогом и учащимся, педагогом и концертмейстером, учащимся и концертмейстером, то есть, между всеми участниками малой группы образовательного процесса. Поводами для разногласий и конфликтов могут быть самые разнообразные причины, как интерпретационного-творческого, так и дисциплинарного, личностного характера и т.д.

Примером разногласий могут стать различные несовпадения по вопросам трактовки

того или иного произведения: темп исполнения, стилистика, нюансировка, выразительные детали в передаче художественного замысла произведения. Такие разногласия-конфликты условно могут быть обозначены, как конструктивные. Если участникам подобного рода конструктивных конфликтов удастся взглянуть на причины разногласия со всех сторон, признать и принять (в той или иной степени) аргументацию каждого участника, это, несомненно, способствует развитию совместной деятельности, взаимодействию, совместному пути решения возникающих проблем. Преподавателю с достаточным педагогическим опытом и знанием своего предмета не сложно найти весомые аргументы в пользу всего исполнительского «сценария» и прийти к солидарному мнению относительно интерпретации музыкального произведения, его основного движения и т.д. Аргументировать своё мнение педагогу помогает, наряду с самим нотным текстом, прослушивание различных интерпретаций «спорного» сочинения, чтение литературы, посвящённой творчеству композитора в целом и непосредственно изучаемому произведению.

Существуют конфликты иного рода, деструктивные. Исконная причина конфликтов такого типа – неприятие каких-либо личностных качеств другого человека. Конфликты такого рода подпадают под действие закономерностей теории атрибуции. Как известно, атрибуция есть приписывание человеку каких-либо качеств и свойств, определяемых наличием тех или иных стереотипов. При этом, приписываемые качества и свойства в реальности могут не соответствовать личности этого человека.

Применительно к образовательному процессу заметим, что негативную реакцию педагога и скоропалительные выводы нередко провоцирует, к примеру, внешний вид студента – нестандартная и неопрятная одежда, пирсинг, татуировка. Это не случайно, ибо публичное исполнение музыкальных произведений, отличающихся глубиной замысла заложенных в нём смыслов, в том числе на зачётах или экзаменах требует определённого дресс-кода. Недопустимым считается появление на сцене в кроссовках или сапогах. Несоответствие внешнего вида обучающегося данной ситуации, например, выход на сцену в джинсах, короткой юбке, майке без рукавов, сразу настраивает комиссию негативно по отношению к такому исполнителю. Опытный педагог, с самого начала обучения, должен сделать некоторый акцент на внеш-

нем виде студента, рассказать о сложившихся традициях музыкально-образовательного заведения и академической музыкальной культуры. «Развитие нравственной культуры человека неразрывно связано с совершенствованием этикета во взаимоотношениях... Правила этикета, особенно правила вежливости, благопристойности и т.п., содержат в себе скрытые моральные ценности и нормы, которые, став общепризнанными, не требуют более в своём исполнении размышления, выбора и превращаются в привычные» [3, с. 89].

«В ходе наблюдений за концертной практикой студентов выяснилось, что они порой недостаточно четко ориентированы в отношении манеры поведения, особой сценической культуры артиста ... Вопросы внешнего оформления публичного выступления так же должны находиться в поле внимания педагога. Необходимо заранее подготовить выступающего к тому, что и как он будет делать на эстраде, вплоть до малейших тонкостей (выход к публике, поклон и даже внешний вид). Режиссерский подход к делу помогает наметить общий план действий музыканта, создать модель сценического поведения и проработать все ее детали заблаговременно» [4, с.47].

Теория атрибуции применима не только ко внешнему виду субъектов общения, но и к их личностным особенностям. Если взгляды, к примеру, педагога и студента, педагога и концертмейстера, на какой-либо вопрос кардинально расходятся, то каждый из оппонентов также может наделять другого отрицательными свойствами. И наоборот, при совпадении взглядов, интересов и предпочтений своего партнёра, как правило, наделяют положительными свойствами.

Своеобразные отношения в учебно-творческом процессе связывают обучающегося с концертмейстером. Концертмейстер не только выполняет роль аккомпанирующего инструмента, но и участвует в воспитательном процессе наравне с педагогом. Если педагог, в силу своего особого положения в малой творческой форме, по умолчанию занимает позицию «главного», то концертмейстер находится в определенном «подчинительном» положении у педагога. И, в силу этих причин, должен поддерживать свой авторитет профессиональным исполнением произведений с обучающимся. Кроме этого, «нужно находиться в постоянной метро-ритмической, динамической, штриховой и смысловой синхронности с партнером по камерному ансамблю. Необходимо уметь уходить «на второй

план», меняться главными ролями с партнером по ансамблю не меняя характер произведения и целостность дуэта» [5, с. 442]. Так как обучающийся и концертмейстер участвуют в образовательном процессе в тандеме – в ансамблевой игре, то по статусу концертмейстер, по нашему мнению, всё же ближе к обучающемуся. В связи с этим, концертмейстер может оказать неоспоримую помощь в поиске компромиссных решений и избегания разного рода конфликтов.

Деструктивным конфликтам характерен переход на личности, негативные высказывания в адрес друг друга (лично и «за спиной»), расширение участников конфликта, рост напряжения между участниками, предубеждение друг к другу. В таких конфликтах нередко «перетягивания» на свою сторону третьего участника творческой-педагогического процесса, как педагога, так и концертмейстера или студента. Всё это может привести и, к сожалению, подчас приводит не только к сложностям взаимодействия, сотворчества, но и к полному прекращению конструктивного образовательного процесса.

Пути решения каждого из этих двух типов конфликтов – разные. Если конфликт первого типа решается путём диалога, то деструктивный конфликт требует дипломатического подхода от участников, особенно от педагога, как от фигуры, наделённой особой ответственностью, правами и обязанностями руководителя группы. Педагог и концертмейстер не имеют права подавать студенту пример негативных межличностных отношений, они по определению должны не допускать их в сам процесс работы в учебном классе.

Многое зависит от того, как складываются взаимоотношения между участниками образовательного процесса. Если взаимоотношения построены на взаимоуважении и терпимости к мнению другого человека, то при возникающем разногласии все споры решаются корректно. При конфликте педагога и ученика, обладающий опытом работы с данным преподавателем концертмейстер вполне может внести позитивную лепту в разрешение конфликта. Конфликты, возникающие между педагогом и концертмейстером должны решаться без участия или привлечения студента. Это связано, прежде всего, с профессиональной педагогической этикой.

В стратегии разрешения конфликтных ситуаций выделяют пять вариантов. Первый из них – стратегия приспособления (её девиз: «Мир любой ценой»), предполагающая изменение своей позиции, сглаживание возникших

противоречий. Вместе с тем, эта стратегия имеет негативное значение для участников конфликта, ведь применяя такую стратегию, мы вынуждены жертвовать своими интересами, изменять свою позицию. Такая стратегия может использоваться вынужденно, в ситуациях, когда оппонент выше статусом, занимает руководящее место. Также можно использовать эту стратегию, когда важно не идти на разрыв отношений. Ещё одним минусом стратегии приспособления является потеря доверия и взаимопонимания между людьми. В серьёзном и принципиальном конфликте эта стратегия неприменима.

Вторая стратегия – уклонение от конфликтов – может быть полезна, когда суть конфликта не очень важна или дальнейшие отношения с оппонентом поддерживать не планируется. Стратегия уклонения может быть использована, как определённая тактическая уловка, для того, чтобы взять тайм-аут с целью получения дополнительных аргументов, доказательств в споре.

Третья стратегия – стратегия компромисса. Несмотря на позитивную составляющую, необходимо заметить, что не всегда компромиссное решение бывает самым эффективным. В данном случае необходимо определиться с интересами и опасениями всех участников конфликта, ибо стратегия компромисса может мешать нахождению оптимального решения проблемы.

Следующая стратегия – стратегия соперничества или конкуренции (её девиз: «Я хочу выиграть, и поэтому должен помешать выиграть другому»). Стратегия конкуренции или соперничества используется в ситуациях, когда проблема является жизненно важной. Это стратегия открытой борьбы за свои интересы. Выход из конфликтной ситуации с помощью стратегии соперничества или конкуренции делает из людей врагов.

И наконец, сотрудничество – пятая стратегия. Эта стратегия фактически не имеет минусов, она универсальна, но требует от человека больших внутренних усилий и времени. При этом предполагается, что оппонент, с которым мы оказываемся в конфликте, также адекватен и настроен на решение проблему. Девиз такой стратегии: «Я хочу выиграть, и поэтому хочу, чтобы выиграли все. Только вместе можно решить проблему». Практическое применение стратегии сотрудничества подразумевает реализацию следующих шагов:

- установить, какая потребность стоит за желанием другой стороны;

- узнать, в чем разногласия оппонентов могут компенсировать друг друга;

- разработать вариант решения проблемы, который удовлетворит потребности каждого участника конфликта.

Применение стратегии сотрудничества подразумевает одинаковую вовлечённость всех сторон в поиск путей решения конфликта. Делать это следует для того, чтобы показать, что участники конфликтной ситуации не противники, а партнёры. В такой стратегии, где выигрывают обе стороны конфликта, люди склонны исполнять совместно принятое решение. Достоинство стратегии сотрудничества в том, что она эффективна и этична. Стратегия позволяет оппонентам найти общий язык и снимает агрессию. Стратегия сотрудничества не несёт потери в межличностных отношениях. Но и здесь возможны исключения: если оппонент неупорядочен, использовать эту стратегию нецелесообразно. В таком случае необходима другая стратегия, основанная на предварительном диагностировании сложившейся ситуации.

В целом, правильно диагностированная ситуация и верно подобранная стратегия выхода из конфликтной ситуации не даст возможности негативным эмоциям захлестнуть участников конфликта. При выборе любого из типов указанных выше стратегий необходимо сознательно и строго рационально идти к цели.

Практика, в том числе практика образовательного процесса, показывает, что причины конфликтов могут лежать очень глубоко. Искрой для разжигания конфликта может стать неосторожное слово или жест. При возникновении конфликтов необходимо правильно выстраивать и высказывать претензии к человеку, не акцентируя внимания на своей негативной оценке действий оппонента, не высказывая обвинения ему, не давая характеристик его поведения, а сосредотачиваясь на собственных ощущениях от этих действий.

Принципиально важно, что конфликт, в котором студент выражает свою индивидуальную позицию (отличную от взглядов педагога и концертмейстера), не всегда является отрицательной стороной взаимодействия. Если студент способен аргументированно и профессионально обосновать свою точку зрения, то педагог может принять позицию студента, если, конечно, такая позиция не является недопустимой с точки зрения педагога.

Задача педагога – не только добиться высокопрофессионального исполнения того или иного музыкального произведения. Педагог решает задачи профессионального харак-

тера, добивается самостоятельности учащегося. Это целый комплекс задач, связанных с исполнением, одновременное решение как задач художественного и творческого развития студента, так и воспитательных задач. Широко эрудированный специалист всегда ориентируется на многослойность своих отношений с учеником.

Подводя итог размышлениям на вышеозначенную тему, мы считаем, что любые конструктивные подходы к решению конфликтных ситуаций в сфере музыкального образования должны строиться на понимании того, что «общение в условиях становления исполнительского ансамбля, где организующим началом выступает художественно-смысловое содержание музыкального произведения, является результатом органичного синтеза совместных действий всех исполнителей. Между ними должны установиться подлинно сотворческие отношения, подчиненные задачам создания му-

зыкально-исполнительского образа, содержащего единую исполнительскую концепцию, базирующуюся также на единстве эстетических воззрений, вкусов и эмоций участников ансамбля» [6, с. 74]

Литература

1. Козер Л. Функции социального конфликта / пер. О. Назаровой под общ. ред. Л.Г. Ионина. – М.: Идея-Пресс, 2000. – 205 с.
2. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт / пер. Л.Ю. Пантинной, ред. пер. М.Н. Грецкий. – М.: Росспэн, 2002. – 289 с.
3. Быстрова Л.И. Теория и практика деловых отношений Учебное пособие. ЗАО «Информсвязь». – 1999. – С. 91.
4. Литвиненко Ю.А. Моделирование проблемных ситуаций в процессе подготовки музыкантов к публичному выступлению /

Культурная жизнь Юга России. – 2010. – №1. – С. 46–48.

5. Радзецкая Е.А. Исполнительские особенности и методический анализ скрипичных сонат Л. Бетховена (№№ 2, 5, 7) / Музыкальное искусство в контексте современных проблем культуры и образования. – М., 2016. – С. 437–450.
6. Печерская А.Б. Полифункциональная подготовка будущих учителей музыки (на материале работы в концертмейстерском классе): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 174 с.
7. Леонов Н.И. Психология конфликтологической культуры личности и специалиста: дис. ... док. псих. наук. – Ярославль, 2002. – 415 с.
8. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
9. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – М.: Амалфея, 1996. – 288 с.

Гринина Елена Анатольевна,

Grinina Elena A.,

Денисенко Галина Владимировна,

Denisenko Galina V.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ ИСПАНИИ В РОССИИ

ACTUAL PROBLEMS OF STUDY OF REGIONAL LANGUAGES OF SPAIN IN RUSSIA



Информация об авторах: Гринина Е.А., кандидат филологических наук, доцент кафедры испанского языка МГИМО МИД России. Денисенко Г.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры испанского языка МГИМО МИД России.

Information about the authors. Grinin E.A., doctor of philological Sciences, associate Professor of Spanish language, MGIMO-University. Denisenko V.G., candidate of philological Sciences, associate Professor of Spanish language, MGIMO-University.

Контактная информация: Тел.: 8-910-4526842; 8-925-8492834; E-mail: eagrinina@yandex.ru; galadenis@mail.ru.

Аннотация. Участниками социолингвистической ситуации в современной Испании являются целый ряд региональных языков и говоров, три из которых (каталанский, галисийский и баскский) признаны коофициальными. Изучение региональных

языков Испании в России ведется по двум глобальным направлениям: в рамках лингвистической науки и в рамках лингводидактики и обучению практическому языку. С научной точки зрения наиболее разработанными темами оказались социолингвистика и история языков. Теоретическое описание фонологической и грамматической систем, по большей части, вызвано практическими целями, а именно, обучить языку, при этом, наиболее востребованным является каталанский язык. Цель данной статьи показать, каковы результаты, достигнутые за те сорок лет, которые прошли с момента восстановления дипломатических отношений между Россией и Испанией.

Summary. The participants of the sociolinguistic situation in modern Spain are the series of regional languages and dialects three of which are (Catalan, Galician and Basque) recognized co-official. The study of Spanish regional languages in Russia is conducted in two global ways: within the framework of linguistic science and within the framework of linguodidactics and teaching of practical language. From scientific point of view the most elaborated themes are sociolinguistics and the history of languages. Theoretical description of phonological and grammar systems mostly caused by practical aims, in particular to teach language, meanwhile the most popular is Catalan language. The purpose of this article is to show what is reached in those forty years which has passed from the renewal of diplomatic relations between Russia and Spain.

Ключевые слова: каталанский язык, галисийский язык, баскский язык, региональные языки, языковая ситуация, социолингвистика, история языка, лингводидактика.

Key words: Catalan language, Galician language, Basque language, regional languages, linguistic situation, sociolinguistic, history of language, linguodidactics.

В год сорокалетия восстановления дипломатических отношений между Россией и Испанией возникает естественная потребность осмысления той работы, которая была проделана российскими филологами, и подведения некоторых итогов. Поскольку тема эта неисчерпаема, объектом данного исследования будут региональные языки Испании.

Для обычного человека нашей большой страны, не знакомого с особенностями социолингвистической ситуации в Испании, часто становится открытием, что наряду с собственно испанским языком в этом государстве официально признаны еще три – каталанский, галисийский и баскский, хотя на самом деле, участниками социолингвистической ситуации в современной Испании являются целый ряд региональных языков и говоров, не получивших статус официальных на государственном уровне, например, аранский (территориальный диалект окситанского языка) в Каталонии [1, с. 27-28], астурийский, арагонский и т.д. В то же время один из территориальных диалектов каталанского языка добился признания как официальный язык Автономного сообщества Валенсии и получил название валенсийский [2, с. 572-578]. В результате, картина оказалась настолько пестрой, что в ней едва ли под силу разобраться самим жителям этой прекрасной средиземноморской страны.

В восприятии же большинства наших соотечественников Испания является страной моноязычной, поэтому такое удивление вызывает многообразие традиций и культур на ограниченном, с нашей российской точки зрения, пространстве. Тем более удивительно, что в России есть не только те, кто знает о Автономных Сообществах Испании и их культурно-языковых особенностях, но и те, кто изучает коофициальные, то есть официально признанные на региональном уровне в Статутах автономий страны, языки.

Цель данной статьи показать, в каких направлениях ведется изучение региональных языков Испании и каковы достигнутые результаты. При этом, мы сосредоточимся, в основном, на коофициальных языках.

Ключевую роль в распространении знаний о коофициальных языках Испании в нашей стране, сыграли, без сомнения, российские университеты, где изучение региональных языков Испании и связанные с ними научные исследования начались еще в совет-

ские годы. Кроме университетов и других научно-исследовательских центров, изучающих языки испанских регионов, такие учреждения как Институт Сервантеса, посольство Испании в РФ, торговые и туристические представительства Автономных Сообществ также вносят существенный вклад в популяризацию галисийского, баскского и каталанского в России и содействуют распространению культуры автономий, в которых эти языки признаны на официальном уровне.

Изучение региональных языков Испании в России ведется по двум глобальным направлениям: в рамках лингвистической науки и в рамках лингводидактики и обучению практическому языку. Доминирующая роль, безусловно, принадлежит научным разработкам.

1. Изучение региональных языков Испании в рамках отечественной лингвистики.

Самым разработанным из трех основных региональных языков Испании оказался каталанским. Его изучение после восстановления дипломатических отношений между Россией и Испанией в 1977 году шло не на пустом месте. База для дальнейших научных разработок была заложена, в первую очередь, В.Ф. Шишмаревым, который, с одной стороны, увлекшись западноевропейской литературой, посвятил одну из своих первых монографий «Лирика и лирики позднего средневековья» (1911) творчеству провансальских и каталанских трубадуров. С другой стороны, весь опыт изучения истории романских языков воплотился в фундаментальном исследовании «Очерки по истории языков Испании» (1941), ставшей настольной книгой для романистов нескольких последующих поколений. В.Ф. Шишмарев, безусловно, опирался на работы историка В.К. Пискорского, в частности, его статью «Состязания поэтов в Каталонии: (Los jochs florals)» (1900) и монографию «История Испании и Португалии» (1909). Ведь изучение истории, этнографии и литературы регионов Испании началось намного раньше, чем изучение языков, на которых говорили их жители [3, 49]. Работы В.К. Пискорского до сих пор не потеряло своего важного значения не только для истории, но и филологии, поскольку их автор использовал для анализа документальные тексты, например, переписку короля с Парламентом (XV век), которая, помимо достоверных исторических данных, является образцом прозаического текста XV века на каталанском языке. Это первые документы на

каталанском языке, опубликованные в России и они дают представление как о документальной каталанской прозе периода расцвета, так и о деятельности королевской канцелярии в Барселоне в указанный период. [4, 1].

Помимо изучения текстов, будь то документальная проза или поэзия, отечественная лингвистика не могла не высказать своего отношения к столь острой и широко обсуждаемой в первой половине двадцатого века проблеме статуса каталанского языка и его места среди других романских языков. Анализируя процессы формирования и развития каталанского литературного языка в контексте его связей с провансальским, с одной стороны, и кастильским, с другой, В.Ф. Шишмарев поддерживает точку зрения Р. Менендеса Пидалья, утверждая, что каталанский язык является иберороманским языком. В.Ф. Шишмарев не оставляет без внимания диалектальное членение каталанского языка, а также основные характерные особенности каждого из диалектов.

Направление исследования, которое было задано В.Ф. Шишмаревым, получило развитие в работах его учеников, прежде всего, О.К. Васильевой-Шведе, автора целого ряда научных статей, посвященных региональным языкам Испании, как, например, «О месте каталанского среди других романских языков» (1961), «О страдательном залоге в каталанском и испанском языке» (1972), «К вопросу о нефлективной морфологии (аналитический претерит в каталанском языке)» (1972), «Каталанский и галисийский в культуре народов Пиренейского полуострова» (1983).

На качественно новый уровень отечественная социолингвистика вышла после появления монографии академика Г.В. Степанова «Типология языковых ситуаций и состояний в странах романской речи» (1976), в которой автор закладывает теоретическую базу для исследований в этой области. Выявляя тесную взаимосвязь между внутренней системой языка и ее внешней структурой, Г.В. Степанов вводит в научный обиход такие термины как языковое состояние и языковая ситуация и делает особый акцент на том, что социальные факторы, во многом, определяют существование разных видов вариативности языка. В этой монографии и других своих трудах академик Г.В. Степанов уделяет большое внимание региональным языкам Испании, равно как и его последова-

тели, а именно, В.С. Виноградов в статье «О некоторых особенностях языковой ситуации и языковой политики в современной Испании» (1986) и К.В. Ламина «Каталанский язык в современной Испании» (1989).

Интерес к социолингвистической тематике не случаен, поскольку после практически сорокалетнего запрета на использование региональных языков, их статус резко меняется после смерти диктатора Франко, когда в 1978 году в Испании принимается Конституция и страна становится на демократический путь развития. Снимается не только запрет на использование региональных языков в разных коммуникативных сферах, но они получают официальное признание, становятся коофициальными. С этого момента начинается процесс нормализации региональных языков, полный трудностей и даже ошибок. Этот процесс проходит с разной степенью интенсивности в разных регионах, однако, впереди еще очень много работы. Опыт Испании уникален, и нет ничего удивительного, что лингвисты всего мира, в том числе, и российские, наблюдают за нормализационными и кодификационными процессами в испанских автономных областях и пытаются их осмыслить.

Центром фундаментальных научных исследований региональных языков Испании в 70-е – 80-е годы прошлого века становится романский сектор Института языкознания, возглавляемый ученым с мировым именем Е.М. Вольф. В этот период появляется ряд сравнительно-исторических исследований по романским языкам (Н.А. Катагощина, Е.М. Вольф, Л. Лухт, М.С. Гурычева и др.), а также выходит в свет учебник Т.Б. Алисовой, Т.А. Репиной и М.А. Таривердиевой «Введение в романскую филологию» (1982). Во всех этих изданиях широко используются данные каталанского и галисийского языков.

С целью обсуждения последних научных изданий и тенденций современной лингвистики Е.М. Вольф проводит в эти же годы семинары, которые быстро превращаются в центр притяжения для многих талантливых молодых исследователей, поскольку они получают возможность представить и обсудить результаты своих собственных исследований. Естественно, что региональные языки Испании, изучение которых стало более доступным после восстановления дипломатических отношений между нашими странами, органично вплетались в тематику семинара.

Кстати, интерес к каталанскому у Е.М. Вольф возник после встречи с известным каталонским ученым-лингвистом, автором

грамматики современного каталанского языка (в том числе и исторической) А. Бади-я-и-Маргарит. Помимо теоретических работ по грамматике и семантике, целый ряд статей Е.М. Вольф посвятила истории каталанского языка. Это «Надъязыковые формы поэтической речи в Каталонии в XIII-XV веках» (1981), «Языковая ситуация в Каталонии эпохи Возрождения» (1985), «Развитие каталанской прозы в XIII-XV веках» (1984).

Особенностям формирования каталанского литературного языка на фоне исторических событий посвящена глава в коллективной монографии, «Формирование романских литературных языков», которую подготовил Б.П. Нарумов. Она называется «Каталанский литературный язык XVI - начала XIX века» (1984). Автор анализирует тот нелегкий путь, который пришлось пройти каталанскому языку после того, как Каталония оказалась в составе Испанской Короны.

Появление работ по истории каталанского языка закономерно не только потому, что эта область до сих пор остается недостаточно изученной в отечественной лингвистике, но и потому что обращение к истории помогает понять эволюцию развития языка в контексте развития общества и дать объяснение некоторым тенденциям, проявившимся в жизни современного каталанского общества, в частности, стремление к автономии и даже сепаратизму.

Исследования по каталанскому языку ведутся сегодня в Институте языкознания РАН, МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ и МГИМО. Именно университеты стараются продолжать традиции, заложенными их предшественниками. Так, на филологическом факультете МГУ и СПбГУ силами преподавателей и студентов ведется большая научная работа в области каталанистики, (собственно лингвистика, переводоведение, история каталанского языка и литературы и т.д). Доклады, посвященные различным научным темам по каталанистике, широко представлены на традиционных научных конференциях, которые устраивают профильные кафедры. Каждый год проходят защиты магистерских и дипломных работ по различным аспектам каталанистики, защищаются кандидатские диссертации. Среди выпускников-каталонистов филологического факультета МГУ следует назвать Н.В. Аврову, М.И. Киеню, П.А. Скобцева, Е.Э. Гущину, А.В. Баканову, Ю.А. Карпову, А.Ю. Папченко, А.О. Уржумцеву, авторов этой статьи и многих других.

Другой региональный язык Испании, галисийский, оказывался в поле зрения от-

ечественных ученых не так часто, как каталанский. Однако, результатом глубоких и фундаментальных исследований стал ряд интереснейших публикаций. Помимо работ, посвященных нескольким региональным языкам Испании уже упомянутых авторов (В.Ф. Шишмарев, О.К. Васильева-Шведе, Г.В. Степанов), полное описание фонологической и грамматической системы современного галисийского языка дает Б.П. Нарумов в своей монографии «Формирование романских литературных языков. Современный галисийский язык» (1987, 2008). Автор не только анализирует внутреннее состояние этого регионального языка, но и прослеживает его развитие с момента зарождения до второй половины двадцатого века [5, с. 7-45].

Средневековый литературный галисийский язык, язык поэзии галисийских трубадуров, стал объектом исследования О.А. Сапрыкиной. В своей монографии «Язык и словесное творчество средневековой Португалии» (2010) автор анализирует язык и стиль галисийско-португальских трубадуров, творчество которых стало заметным явлением средневековой культурной жизни Пиренейского полуострова.

Исследования по галисийскому языку продолжают вести М.В. Зеликов (СПбГУ), А.А. Евдокимова (МГЛУ), М.С. Снеткова (МГУ).

Существенный вклад в изучение галисийского языка вносит Центр галисийских исследований [6], созданный в 1993 году после подписания договора о сотрудничестве между Санкт-Петербургским государственным университетом и Автономным правительством Галисии. Его директором является доцент кафедры романской филологии СПбГУ Е.С. Зернова. Основными задачами центра является поддержка научных исследований, посвященных культуре, истории и литературе Галисии, перевод и публикация галисийской художественной литературы, издание справочников, словарей и учебных пособий для изучающих галисийский язык, организация конференций и лекций по галисистику, установление контактов между научными и учебными учреждениями. Благодаря усилиям центра в Санкт-Петербурге с 1996 года проводятся дни галисийской культуры.

У Центра галисийских исследований также заключен договор с Институтом гуманитарных исследований Рамона Пинеиро, находящегося в Галисии, целью которого является содействие научно-исследовательской деятельности в области литературы, лингвистики, истории и культуры Автоном-

ного Сообщества. Аспиранты СПбГУ имеют возможность проходить научные стажировки в этом учреждении.

С 1995 года Центр галисийских исследований реализует проект по созданию исторической Антологии галисийской литературы, к настоящему моменту уже опубликовано 19 томов. Кроме произведений галисийской литературы, Центром было издано несколько сборников каталонской поэзии и антология баскского рассказа.

Интерес к баскскому языку возник на территории СССР еще в двадцатые годы прошлого столетия, когда популярность приобрела гипотеза о родстве кавказских языков («иберийско-кавказской семьи языков») и баскского, и в советские годы баскология получила особенное развитие на территории Грузии. Энтузиазм таких известных лингвистов, сторонников теории баскско-кавказского родства, как Н.Я. Марр, Ш.В. Дзидзигури, Ю.В. Зыцарь способствовал формированию этого научного направления. В 40-х годах о баскском писали В.Ф. Шишмарев (в частности в «Очерках по истории языков Испании»), Л.И. Жирков.

Научно-исследовательской работой в области баскологии занимаются и на кафедре теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ, на кафедре в разное время проходили защиты кандидатских диссертаций и дипломных работ по этой теме. А.В. Архипов, доцент этой кафедры, ведет спецкурсы, посвященные баскскому языку и культуре, различным аспектам современной и исторической грамматике баскского языка [7]. В Санкт-Петербурге исследованиями в области баскологии занимается М.В. Зеликов, Н.М. Заика (Институт лингвистических исследований РАН).

2. Преподавание региональных языков Испании в России и методологические разработки.

Преподавание каталанского языка на филологическом факультета МГУ им. М.В. Ломоносова начинается осенью 1977 года, когда посол Испании в СССР Хуан Антонио Самаранч, каталонец по происхождению, поддержал инициативу заведующего кафедрой иберо-романского языкознания В.С. Виноградова по изучению каталанского языка на филологическом факультете МГУ и привез учебники и книги на каталанском.

Первым преподавателем стала И.О. Бигвава, впоследствии автор единственного пока учебника по каталанскому для русскоговорящих учащихся. Сначала ката-

ланский язык преподается в качестве второго языка для студентов, которые в качестве первого иностранного языка изучают испанский язык, французский или другой романский язык, хотя были даже студенты с английским первым языком. В 1980 году на кафедре открывают группу, студенты которой изучают каталанский в качестве первого иностранного языка. С тех пор каталанский преподается в качестве первого и второго иностранных языков, включен в программу факультета и фигурирует в дипломе выпускника, кроме того, студенты-каталанисты, заканчивая университет, сдают квалификационный экзамен по каталанскому Института Рамона Льюля.

Всего за сорок лет изучения языка на кафедре прошли обучение 270 студентов-каталанистов. Так, например, согласно статистике, в 2015 году на филологическом факультете было всего 33 учащихся разных курсов и уровней, изучающих каталанский – со второго курса, когда этот язык студенты начинают учить, и включая магистратуру и аспирантуру (2 курс: уровень А2 – 15 человек; 3 курс: уровень В1 – 6 человек; 4 курс: В2 – 6 человек; магистратура и аспирантура: С1, С2 – 6 человек).

Занятия ведут как российские преподаватели, выпускники кафедры, так и преподаватели-лекторы Института Рамона Льюля, организации, созданной по инициативе автономного правительства Каталонии (Женералитат) и муниципалитета Барселоны. Институт Рамона Льюля содействует изучению каталанского языка и распространению культуры Каталонии, в том числе направляя преподавателей – каталонцев в университеты многих стран мира. В настоящее время преподавателем – лектором является Анна Бразес-и-Коль (Anna Brasas i Coll). Кроме собственно занятий по каталанскому языку, преподаватели Института Рамона Льюля совместно со студентами организуют концерты, посвященные каталанскому языку и культуре, отмечают официальные праздники Каталонии, такие, как Сан Жорди (день святого Георгия, покровителя Каталонии). В рамках студенческого театра ставятся спектакли на каталанском языке, устраиваются Жокс Флуралс – Цветочные игры, конкурс поэзии на каталанском языке.

С 1990 года у МГУ им. М.В. Ломоносова заключен договор с Университетом Барселоны (Universitat de Barcelona - UB), благодаря которому студенты МГУ, изучающие каталанский, имеют возможность проходить обучение в Каталонии в течение одного семестра.

До 2002 года студентам предоставлялось шесть мест в год для прохождения обучения, а затем восемь студентов ежегодно проходили стажировку в университете Барселоны.

В Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ) практическое изучение региональных языков Испании, как и научно-исследовательская работа в области каталанистики, также начались в 60-70х годах прошлого века по инициативе таких выдающихся ученых, как Г.В. Степанов, О.К. Васильева-Шведе, З.И. Плавский. В настоящее время каталанский является факультативным предметом и изучается в СПбГУ на филологическом факультете на кафедре романской филологии студентами-филологами и переводчиками, однако учащиеся других факультетов и даже других вузов Санкт-Петербурга имеют возможность посещать занятия по каталанскому языку.

В 2015 году всего каталанский изучали 14 студентов разных уровней (А1 – С1). Уровни А1–А2 студенты проходят на третьем курсе, В1 – на последнем курсе бакалавриата. Занятия уровней В2-С1 предназначены для учащихся магистратуры. Как и в МГУ, в Санкт-Петербургском университете по окончании бакалавриата студенты сдают экзамен Института Рамона Льюля на знание каталанского языка, и, после успешного прохождения, получают официальные сертификаты этого учреждения.

Студенты-каталанисты вместе с преподавателями Института Рамона Льюля отмечают праздники Каталонии и выступают с концертами и спектаклями, а также устраивают дни, посвященные каталонской гастрономии (как, например, Кастаньяда). На Фейсбуке есть страничка "Rússia en català" (т.е. «Россия на каталанском»), где можно видеть фото и видео мероприятий, в которых участвуют студенты-каталанисты и преподаватели-носители языка, а также различные анонсы. В настоящее время Институт Рамона Льюля в СПбГУ представляет Монтсеррат Гофре.

МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ при активном участии студентов, изучающих каталанский, а также преподавателей-каталонцев, организуют Международные встречи студентов и преподавателей каталонского языка, которые проходят в тех странах, где в университетах работают представители Института Рамона Льюля. В 2013 году встреча прошла в Санкт-Петербурге.

С 1994 года в МГУ и СПбГУ проводятся экзамены на получение Международного сертификата по каталанскому языку (Certificat

Internacional de Català - CIC). С 1994 года по 2002 в результате квалификационных испытаний, которые проводило Главное управление лингвистической политики автономного правительства Каталонии (Женералитат), свидетельство о владении каталанским получило 175 человек. С 2003 года эта функция перешла к Институту Рамона Льюля. С 2003 по 2015 годы сертификаты были вручены 308 студентам из Москвы и Санкт-Петербурга. Таким образом, за весь период с 1994 по 2015 успешно сдали экзамены на владение каталанским 483 учащих.

С 1982 года предметом изучения кафедры иберо-романского языкознания МГУ стал галисийский язык, который преподается как в теоретическом, так и в практическом аспектах (Б.П. Нарумов, О.А. Сапрыкина, М.С. Снеткова).

На филологическом факультете СПбГУ изучение галисийского языка также началось в 80-х годах прошлого столетия, первым преподавателем был А.М. Гах. Большая роль в разработке методических программ принадлежит Б.П. Нарумову, который долгое время преподавал этот язык на филологическом факультете СПбГУ. В настоящее время преподаванием галисийского языка на филологическом факультете СПбГУ занимается упомянутый выше Центр галисийских исследований. Занятия ведутся для студентов испанского отделения, однако учащиеся других отделений и кафедр и даже других факультетов и вузов также могут изучать этот язык. В разные годы галисийскому языку обучались студенты португальского, славянского и русского отделений, студенты исторического факультета, а также сотрудники Российского Этнографического и Русского музеев, Музея антропологии и этнографии имени Петра Великого (Кунсткамера) и Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Правительство Галисии предоставляет студентам, изучающим галисийский язык, стипендии для обучения на летних курсах в Сантьяго де Компостела.

Практическое обучение баскскому языку в России стало возможным в 90-х годах, когда был заключен договор между МГУ и Университетом Витории (Страна Басков). Благодаря усилиям филологического факультета Университета Витории, а также Института баскского языка Бернарде Эчепаре на кафедре иберо-романского языкознания вот уже 18 лет работают лекторы-баскологи, носители баскского языка. В настоящее время преподавателем-лектором баскского является Айноа Айербе Сабалета (Ainhoa Ayerbe

Zabaleta), которая преподает на кафедре уже 6 лет. Занятия по баскскому языку являются факультативными, но они включены в университетскую учебную программу, и по окончании студенты получают свидетельство о прохождении курса, что отражено в дипломе.

Преподаватели-лекторы используют баскские учебники языка или специальные сайты обучающей направленности (например, euskal tegia) однако они вынуждены адаптировать методические материалы, т.к. существующие пособия в основном предназначены для иностранцев, изучающих язык на курсах в Стране Басков. Каждый год от 6 до 8 студентов кафедры в течение семестра проходят обучение в Университете Витории в рамках договора, заключенного между МГУ и этим высшим учебным заведением, который предоставляет российским учащимся стипендии.

Цель научить практическому владению тому или иного региональному языку Испании поставила задачу создания методологической и лингводидактической базы. Однако, на сегодняшний день, существует только один российский учебник каталанского языка, созданный талантливым преподавателем И.О. Бигвава на кафедре иберо-романского языкознания МГУ [8].

3. Переводческая практика.

На практике знания, полученные в университетах, нашли достойное применение в переводах художественной литературы с региональных языков Испании на русский язык, прежде всего, с каталанского и галисийского. В этой связи следует, в первую очередь, отметить вклад в каталанистику кафедры зарубежной литературы филологического факультета МГУ: доцент этой кафедры, М.А. Абрамова, с 80х годов занимается изучением и преподаванием каталонской литературы, а также переводом художественной литературы с каталанского на русский язык. Достаточно вспомнить перевод романа «Тирант Белый» [9], который был осуществлен под руководством и редакцией М.А. Абрамовой, чтобы оценить значение ее вклада в российскую каталанистику. Одна из последних ее работ – перевод на русский язык каталонского романа Жауме Кабре «Я исповедуюсь», сделанный совместно с Е.Э. Гушиной и А.О. Уржумцевой [10]. Многие ученики М.А. Абрамовой стали переводчиками с каталанского языка или посвятили свою деятельность исследованиям в области каталонской культуры и литературы. В последний год М.А. Абрамова совместно с Анной Бразес ведет спецсеминар по переводу художественной

каталонской литературы на русский язык. Аналогичная работа ведется и в СПбГУ.

Нельзя не сказать, что за последние четыре десятилетия в нашей стране сложилась целая плеяда блестящих переводчиков с каталанского и галисийского языков, получивших признание в самой Испании. Среди них следует назвать В.Е.Багно, Е.С. Зернову и многих других, благодаря таланту которых российский читатель получил возможность познакомиться с литературными произведениями, написанными на региональных языках Испании.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Фундаментальные научные исследования региональных языков Испании в России начали проводиться во второй половине двадцатого века, причем, их интенсивность резко возросла после восстановления дипломатических отношений между Россией и Испанией. Однако, базой для этих научных разработок послужили труды отечественных филологов, историков и этнографов девятнадцатого века и первой половины двадцатого.

2. Социолингвистическая тематика являлась и до сих пор остается приоритетной, поскольку она продиктована той социально-политической обстановкой, которая сложилась в Испании в последней четверти двадцатого века в связи с возвращением страны на демократический путь развития. Процессы нормализации региональных языков, запущенные после принятия конституции Испании в 1978 году, продолжают с разной степенью интенсивности. Опыт Испании, позитивный или негативный, требует осмысления и дальнейших научных разработок.

3. Интерес к истории региональных языков также не случаен, поскольку именно история может объяснить не только стремление к автономии или даже сепаратизму со стороны некоторых регионов, но и некоторые тенденции, наблюдаемые сегодня.

4. Теоретическое описание фонологической и грамматической систем, по большей части, вызвано практическими целями, а именно, обучить языку, при этом, наиболее разработанным в плане лингводидактики оказался каталанский язык, поскольку его преподаванием занимаются, по крайней мере, в двух ведущих университетах нашей страны.

5. Переводческая деятельность, благодаря которой многие шедевры авторов, пишущих на своих родных языках, оказались доступными для российского читателя, стала практическим выходом изучения региональных языков Испании в России.

Список использованных источников:

1. Грина Е.А. Аранский язык: *vademécum*. // Иберо-романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи. Материалы VII Международной конференции: Москва, МГУ им. М.В.Ломоносова, Филологический факультет 27-28 ноября 2014 г. / Под ред. Оболенской Ю.Л., Гуревича Д.Л., Снетковой М.С. – М.: МАКС Пресс, 2014, с. 27 – 28.

2. Денисенко Г.В. La Guerra por la lengua: ¿el catalán/el valenciano o el catalán y el valenciano? // Ибероамериканский мир: традиции и современные тенденции. Приложение к журналу «Ибероамериканские тетради». Ма-

териалы VII международной научной конференции испанистов: «Homo loquens в ибероамериканском лингвистическом пространстве: исследование и преподавание». М., МГИМО, 2016. Вып. 1, с. 572-578.

3. Lamina X. El estudio del catalán y el gallego en Rusia // Actas de la I conferencia de hispanistas de Rusia (Moscu, Universidad Lingüística Estatal, 9 – 11 febrero 1994) / Ed. MAE, Madrid, 1995. Сс. 49 – 58.

4. Ruiz-Zorrilla i Cruzate M. La catalanística en Rusia // Rússia i Catalunya. Primeres jornades de cultura catalana a Sant Petersburg. 1-5 d'abril de 1996. Lleida, 1999. Сс. 1-3.

5. Нарумов Б. П. Формирование романских литературных языков. Современный

галсийский язык / Отв. ред. Г. В. Степанов. – 2-е, доп. — М.: ЛКИ, 2008.

6. <http://hispanismoruso.ru/history/tsentryi/galisiyskih-issledovaniy/>

7. <http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/people/arxipov.php>

8. Бигвава И.О. / Харшиладзе М.А. (2002): Учебник каталанского языка. Начальный курс. Часть I. М., Изд-во МГУ.

9. Ж. Мартурель, М.-Ж. де Галба. Тирант Белый: Роман / Перевод П. Скобцева, М. Абрамовой, Г. Денисенко. — М.: Ладомир; Наука, 2005.

10. Жауме Кабре. Я исповедуюсь. Перевод: Е. Гуцина, А.Уржумцева, М.Абрамова. М., 2015

Соловей Алла Ивановна,
Solovey Alla I.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ СТИЛЕВОГО МЫШЛЕНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ СТАНОВЛЕНИИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ КАК ПРЕДМЕТ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

THE CREATION OF A CULTURE STYLE OF THINKING IN THE CREATIVE DEVELOPMENT OF A PERFORMING MUSICIAN AS THE SUBJECT OF A MUSICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH



Информация об авторе. Соловей А.И., преподаватель Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке.

Information about author. Solovey A.I., the lecturer of the Moscow state Institute of music named A.G. Schnittke.

Контактная информация: Тел.: 8-968-846-78-05; E-mail: temurova_a@mail.ru.

Аннотация. Творческое становление современного музыканта-исполнителя осуществляется в чрезвычайно плотном и многослойном музыкально-информационном поле, где одновременно сосуществуют, пересекаются, вступают в сложные взаимоотношения различные течения и направления, образующие порой самые невероятные художественные модели. Именно поэтому столь актуально и значимо обращение к этой проблеме как предмету педагогического исследования, направленного на осуществление процесса развития культуры стилового мышления в обучении и воспитании молодых музыкантов-инструменталистов. Это способствует не только достижению умения ориентироваться в постоянно изменяющемся музыкально-информационном поле, но и пониманию сущности происходящих процессов, их логики и закономерностей, что необходимо для успешной самореализации и самоактуализации творческой личности в ее дальнейшей профессиональной деятельности.

Abstract. Creative formation of the modern musician-performer is extremely dense and multi-layered musical information field, where both coexist, intersect, enter into complex relationships of different currents and directions, forming sometimes the most incredible artistic model. That is why so important and meaningful treatment to this problem as the subject of pedagogical research aimed at the implementation of the process of cultural development of thinking styles in the training and education of young musicians-instrumentalists. This not only facilitates achieving the ability to navigate the ever-changing musical information field, but also an understanding of the essence of the processes, their logic and laws that are necessary for successful self-realization and self-actualization of a creative personality in her future career.

Ключевые слова. Художественный стиль, традиция и новация, синтез, культура стилового мышления, творческая личность, становление музыканта-инструменталиста.

Key words. The art style, tradition and innovation, synthesis, culture, style of thinking, creative personality, formation of the musician-instrumentalist.

Каждый профессиональный музыкант: будь то исполнитель, педагог, композитор, исследователь и т.д., регулярно сталкивается с проблемой стиля, которая всегда вызывала и вызывает по сей день яростные споры. Нередко приходится наблюдать, как после

концерта слушатели вступают в дискуссию по поводу того, насколько представленные интерпретации соответствуют стилю того или иного композитора. Не менее активная дискуссия порой возникает на зачете или экзамене в музыкальном учебном заведении,

когда в спор вступают и молодые, и опытные педагоги, доказывающие или опровергающие право исполнителя на оригинальную интерпретацию.

Эта проблема особенно остро стала ощущаться в конце XVIII века, когда исполнитель

завоевал право «отделиться» от композитора, ранее самостоятельно представлявшего свои сочинения, и стал интерпретатором «чужой» музыки. С тех пор проблеме стиля в интерпретации музыкальных сочинений уделяется огромное внимание общественности: она становится поводом для рассуждений музыковедов и критиков, исполнителей и слушателей, настаивающих на необходимости «стильного исполнения», то есть, прочтения музыкального текста в соответствии с замыслом автора, что, несомненно, справедливо, но при этом каждый из яростных спорщиков, как правило, уверен в том, что именно он совершенно точно знает и понимает этот замысел.

Справедливости ради следует заметить, что действительно достаточно часто представленные интерпретации бывают не столько оригинальными, сколько небрежными по отношению к созданному автором музыкальному миру. Музыкальное «послание» автора в таких интерпретациях оказывается непонятым и передается слушателю со значительными искажениями. Однако, не менее часто раздражение и споры вызывают талантливые и яркие интерпретации, нарушающие сложившиеся стереотипы, поскольку, как справедливо замечает Т. Адорно, для многих дело состоит отнюдь «не в том, чтобы адекватно представить и познать смысл произведений, а в том, чтобы ревностно следить за точностью и на йоту не отступить от того, что они считают исполнительской практикой прошлых эпох, а это, само по себе весьма сомнительно» [1, с. 18].

И современным композиторам очень часто приходится доказывать право на собственный стиль, который воспринимается рядом ценителей как нечто сумбурное, непонятное, лишённое привычных стиливых ориентиров. Спорам музыковедов-исследователей, обращенным к проблеме стиля, можно посвятить многочисленные тома, достаточно вспомнить сколько различных мнений высказано по поводу стиливого «хаоса» эпохи барокко или многопланового стиливого пространства XX века.

Это свидетельствует о том, что проблема формирования культуры стиливого мышления значительно шире, чем вопрос о точности исполнительской интерпретации замысла автора. Она, в сущности, существует столько, сколько существует искусство, поскольку процесс его постижения всегда связан с необходимостью понимания стиля художественного текста, его особенностей, его принадлежности той или иной эпохе и т.д. В той или иной

степени, эта проблема затрагивается во множестве исследований, посвященных как процессу создания художественных произведений, так и их восприятию.

Еще Платон, рассуждая об особенностях греческой поэзии и музыки, разъясняет, в чем отличие ионийского стиля от дорийского и т.д. Эта проблема затрагивается в трактатах Средневековья и Возрождения, к ней обращаются представители эпохи Просвещения и Романтизма. Во все времена исследователи пытаются понять, как рождается особый авторский мир, как формируется его стиль, от чего зависят те удивительные черты, которые делают этот мир единственным и неповторимым. И даже самый белгийский взгляд на историю искусства показывает, насколько сложен и многозначен этот процесс.

В качестве примера обратимся к одной из мощнейших фигур, стоящей у истоков эпохи Возрождения, к поэту, которого называют последним поэтом Средневековья и первым поэтом нового времени, к Данте Алигьери, к тому, как складывался его уникальный авторский мир. Как справедливо утверждает один из выдающихся исследователей философии итальянского Возрождения, профессор Гарвардского университета А.Х. Горфункель, «в своем творчестве Данте был теснейшим образом связан с современной ему философией, теологией, наукой. Он воспринял разнообразные течения тогдашней философской культуры: от сохранившегося на латинском Западе наследия античности до лучших достижений арабской мысли, от ортодоксального католического богословия до преследуемого церковью авероистского свободомыслия» [2, с. 16].

Именно поэтому, по мнению исследователя, «созданный Данте в его «священной поэме» великий синтез поэзии, философии, теологии, науки является одновременно итогом развития средневековой культуры и подступом к новой культуре эпохи Возрождения» [2, с. 17]. И если мы еще раз взглянем в ход истории, попытаемся осмыслить логику и закономерности формирования нового стиливого пространства, то, несомненно, обратим внимание на то, что всегда этот процесс связан с острейшим конфликтом традиции и новации, который постепенно, преодолевая огромное сопротивление и консерваторов, и новаторов, завершается великим синтезом, в котором рождение новых ценностей обязательно соседствует с творческим преобразованием уже сложившихся, ставших личностными смыслами ценностей культуры [4,6].

Особую остроту проблема преобразования стиливого пространства приобретает в пространстве культуры XX века. Во множестве исследований рассматриваются как философские, культурологические эстетические и искусствоведческие аспекты этой проблемы, так и ее педагогический, и психологический составляющие. Так, в исследовании А.И. Николаевой, стиливой подход в исполнительском классе педагогического вуза рассматривается как фактор формирования личности будущего профессионального музыканта, как «целостная система, основанная на категории «стиль», содержащей в себе высокий уровень общения» [5, с. 9]. В качестве основы стиливого подхода А.И. Николаева выдвигает понимание стиля в качестве:

- эстетической категории;
- категории музыкознания, рассматривающего композиторский и исполнительский стили в их взаимосвязи;
- психологической категории;
- педагогической категории [5, с. 9].

Таким образом, обоснованность обращения к проблеме формирования и развития культуры стиливого мышления в обучении и воспитании молодых музыкантов связана с тем, что постоянное расширение и усложнение стиливого пространства, явление феномена «полистилистики», появление различных стиливых «гибридов», рождает ряд противоречий между:

- многослойностью и многоплановостью художественного пространства культуры, и неготовностью молодых музыкантов свободно ориентироваться в нем;
- постоянно затрагиваемой проблемой формирования культуры стиливого мышления в подготовке музыканта-исполнителя и отсутствием работ, в полной мере раскрывающих сущность ее;
- потребностью в высокообразованных, эрудированных, обладающих высокой культурой стиливого мышления музыкантах и отсутствием эффективных моделей, способствующих осуществлению этого процесса в учебно-воспитательном процессе.

Совершенно очевидно, что система научного знания, «объектом которого является исследование музыки как искусства (физиологического, психологического, эстетического и культурного феномена)» ... неизбежно приводит исследователя к необходимости «включать в область музыковедения не только музыку, но и «музыкантов», действующих в определенном социальном контексте. Триада «композитор-исполнитель-слушатель» стала

притягивать исследовательское внимание, что отразилось на методах анализа, заимствующих аппарат из смежных наук» [3, с.3].

Это справедливое замечание Н.С. Гуляницкой, которая посвятила ряд своих работ методологии музыкознания, обращает нас к очень важному аспекту, самым непосредственным образом связанному с формированием и развитием у музыкантов культуры стилевого мышления, поскольку социальный контекст является тем фундаментом, на котором возводится художественно-стилево пространство той или иной эпохи.

Тем более, что предмет музыковедения, как и предмет каждого музыкально-педагогического исследования, «не есть нечто стабильное, обладающее строго очерченным кругом решаемых вопросов, а есть мобильная структура, существующая в развивающаяся в историческом времени и пространстве. Изменяясь в зависимости от самой музыкальной практики, задачи науки о музыке (как и задачи науки о музыкальной педагогике — прим. автора) корректируются духом времени, *Zeitgeist*, контекстом художественной культуры» [3, с. 3].

Очевидно, что сегодня назрела потребность в теоретико-методологическом обосновании педагогических условий, необходимых для развития культуры стилевого мышления в процессе творческого становления музыкантов-исполнителей, что перед педагогами исследователями стоит задача создания и реализация модели формирования культуры стилевого мышления у музыкантов-исполнителей в естественных условиях учебно-воспитательного процесса. Решение такой задачи, в свою очередь, требует:

- выявления сущностных особенностей понятия «культура стилевого мышления»;

- глубокого изучения роли культуры стилевого мышления в творческом становлении музыканта-исполнителя;

- характеристики основных психолого-педагогических условий, необходимых для развития культуры стилевого мышления в процессе обучения и воспитания молодых музыкантов;

- анализа типовых недостатков, препятствующих эффективности этого процесса.

Таким образом, обоснованность обращения к проблеме формирования культуры стилевого мышления в творческом становлении музыканта-исполнителя как предмету музыкально-педагогического исследования базируется на убежденности автора в том, что:

- творческое становление, профессиональное самоопределение, успешная самореализация и самоактуализация молодых музыкантов-инструменталистов непосредственно связаны с уровнем культуры стилевого мышления, сформированным в современной системе музыкального образования;

- культура стилевого мышления представляет собой сложное интегративное, свойство личности, определяющее способность музыканта понимать и толковать музыкальный текст, успешно преодолевать знаковую и конструктивную грань музыкальной формы, проникать в образную сферу, свободно ориентироваться в ней, понимая логику и стилевые особенности постигаемого авторского мира, его встроенность в целостное пространство музыкальной культуры;

- формирование и развитие культуры стилевого мышления у музыкантов-инструменталистов – это сложный, многоступенчатый, поэтапный процесс становления личности, включающий в себя профессиональную адаптацию, самоопределение и

творческую самореализацию молодых музыкантов;

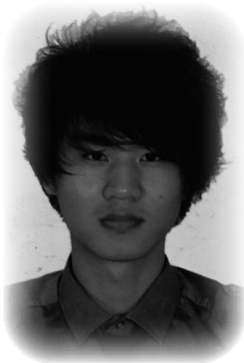
- разработка и реализация в процессе обучения и воспитания музыкантов-инструменталистов модели развития культуры стилевого мышления, опирающейся на современные подходы к стилевому многообразию как к целостной системе, включающей в себя множество оригинальных авторских миров, способствует оптимизации учебно-воспитательного процесса и повышению его качества.

Список использованных источников:

1. Адорно, Т.В. Типы отношения к музыке / Т.В. Адорно //Избранное: социология музыки. - М.: СПб.: Университетская книга, 1999. - . 11-26.
2. Горфункель, А.Х. Философия эпохи Возрождения. Учебное пособие / А.Х. Горфункель. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. - 368 с.
3. Гуляницкая, Н.С. Методы науки о музыке: Исследование / Н.С. Гуляницкая. - М.: Музыка, 2009. - 256 с., нот/
4. Коломиец, Г.Г. Ценность музыки: философский аспект / Г.Г. Коломиец. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. - 532 с.
5. Николаева, А.И. Стилевой подход в фортепианно-исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика-музыканта. Монография / А.И. Николаева. - М.: МПГУ, 2003. - 252 с.
6. Щербакова, А.И. В поиске личностных смыслов и ценностей музыканта / А.И. Щербакова //Философия музыки и музыкального образования как научное направление. Часть 3. - Вашингтон-Москва, 2012. - С. 116-127.

АДЕКВАТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ РУССКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

THE ADEQUATE PERCEPTION OF RUSSIAN MUSICAL ART AS A PROBLEM OF HISTORICAL MUSICAL TRAINING OF CHINESE STUDENTS



Информация об авторе. Tao E (КНР), аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Институт музыки, театра и хореографии.

Information about the author. Tao E (China), graduate student, Russian state pedagogical University. A.I. Herzen, Institute of music, theater and choreography.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования адекватного музыкального восприятия русского музыкального искусства китайскими студентами в условиях музыкально-исторической подготовки в российском педагогическом университете. В определении понятия «адекватное музыкальное восприятие» автор опирается на труды ведущих российских ученых, прежде всего на исследование В. В. Медушевского. В статье намечены подходы к организации адекватного восприятия русской музыки китайскими студентами, определены специфика и критерии данного педагогического процесса.

Abstract. The article considers such an actual problem as a forming an adequate musical perception of the Russian musical art by Chinese students in the terms of the musical and historical training at the Russian pedagogical University.

The author relies on the works of leading Russian scientists, especially V.V. Medushevsky in the definition of «adequate musical perception». The article presents approaches to the organization of adequate perception of Russian music by Chinese students. Moreover, the author describes the specificity of this educational process.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, критерии формирования адекватного музыкального восприятия, музыкально-историческая подготовка, китайские студенты, русское музыкальное искусство.

Key words: music perception, the criteria of adequate musical perception, musical and historical training, Chinese students, Russian musical art

Музыкально-историческая подготовка является важнейшим звеном высшего педагогического образования в России. Как правило, в учебном плане китайских студентов-бакалавров представлены курсы зарубежной, русской и современной музыки. Содержание музыкально-исторической подготовки предполагает поэтапное освоение материала обобщающих теоретических разделов курсов во взаимосвязи с изучением творческого наследия композиторов и конкретных музыкальных произведений, особенностей их стиля, жанра, формы. Особое место среди музыкально-исторических дисциплин в профессиональной подготовке педагога-музыканта занимает курс «История русской музыки», поскольку русское музыкальное искусство, как показано в фундаментальном труде Е. В. Николаевой [5], оказало непосредственное воздействие на развитие музыкально-педагогической мысли в России.

Содержание курса «История русской музыки» сложилось под влиянием советской (российской) музыковедческой школы, признанной во всем мире как выдающееся явление гуманитарных наук XX–XXI вв. Современные педагоги-музыковеды рассматривают курс «как методологически значимый предмет в профессиональной подготовке учителя российской школы» [6, с.7]. Традици-

онные для российских педагогических вузов программы данной дисциплины и учебная литература поэтапно отражают историю музыкальной культуры от древности до современности с включением анализов сочинений великих русских композиторов. Поэтому освоение курса предполагает наличие у студентов сформированного адекватного музыкального восприятия и грамотной трактовки изучаемой музыки. Однако опыт работы в педагогическом университете показал, что проблема адекватного восприятия русского музыкального искусства китайскими студентами в процессе музыкально-исторической подготовки является не решенной и в последнее время приобрела особую актуальность. Это связано с рядом причин, среди которых выделим:

отсутствие у поступивших в российские педагогические вузы китайских студентов необходимых базовых знаний в области истории и культуры России, ее цивилизационных оснований, во многом определивших путь развития русской музыки;

слабое владение методами культурологического и стилистового анализа, необходимыми для постижения особенностей русского музыкального искусства;

отсутствие опыта творческого восприятия произведений русских композиторов, отражающего не только личностное эмоци-

ональное отношение к музыке, но и ее ценностные смыслы;

низкий уровень представлений о педагогической значимости изучаемых сочинений русских композиторов в будущей профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Добавим, что, если для российских обучающихся русская музыка является естественной музыкальной средой, а русская история и культура познаются с детства, то для китайских студентов адекватность восприятия русской музыки является одной из наиболее сложных проблем профессионального музыкально-педагогического образования.

Данная статья посвящена трактовке теории адекватного музыкального восприятия в контексте музыкально-исторической подготовки китайских студентов в российском педагогическом университете.

Обосновывая категорию адекватного музыкального восприятия как фактора освоения курса истории русской музыки китайскими студентами, необходимо обратиться к научной литературе, посвященной общим вопросам художественного и музыкального восприятия.

Теория художественного восприятия достаточно широко представлена в психологических исследованиях В.С. Библера, А.В. Брушлинского, В.Н. Максимова, Б.С. Мейлаха,

П.М. Якобсона, Б.П. Юсова и других ученых, рассматривающих ситуацию перцептивного акта с позиций его влияния на внутреннее состояние личности. Как пишет В.Н. Максимов, «в художественных произведениях человеку открывается не только внешний предметный мир, но и мир его душевных переживаний; через художественное произведение он узнает не только действительность, но и себя в этой действительности. И в этом основное, содержательное отличие искусства как средства познания от науки» [2, с. 58].

Основой изучения художественного восприятия в научных исследованиях является сопоставление двух категорий – собственно художественного текста и субъекта восприятия. Наиболее весомый вклад в разрешение ситуации взаимоотношения художественного произведения и воспринимающего его человека внес В.С. Выготский – классик российской психологии. В трудах Выготского обоснована природа акта художественного восприятия, его обусловленность способностью человека творчески интерпретировать образ произведения искусства. В работе «Психология искусства» [3]. Выготский описал процесс поэтапного освоения художественного образа от его формы через функциональный анализ отдельных элементов к результату – осознанию смысла произведения. Важно отметить, что Выготский считал: нельзя трактовать произведение, исходя исключительно из психологии его создателя. И предполагал, что трактовка сочинения реципиентом есть эстетическая реакция, обусловленная индивидуальными особенностями психики.

Учение Выготского о психологических особенностях художественного восприятия является важной составляющей общей теории восприятия современной науки. Однако художественное восприятие в учебном процессе обладает своей спецификой. В связи со сказанным следует обратить внимание на статью В.Н. Максимова «Анализ ситуации художественного восприятия» [2]. В этой работе ситуация художественного восприятия представлена с методологической точки зрения. Ученый выделяет ряд исследовательских подходов, которые следует учитывать при изучении проблемы музыкального восприятия. Это: психологический и «надпсихологический» планы рассмотрения, психофизиологический план рассмотрения, социально-психологический план рассмотрения, этический план рассмотрения и др. [2, с. 61-87]. В результате анализа исследователь пришел к выводу, что изучение художественного вос-

приятия как перцептивного акта не может быть самоцелью и задача исследований в русле любого из выделенных направлений сводится в конечном итоге к формированию восприятия. Поэтому необходимо исследовать не столько констатирующие тенденции восприятия, но прежде всего – конструирующие, в числе которых – педагогическое воздействие и регулирование хода восприятия в процессе освоения художественных текстов [2, с. 87-89].

Проблема музыкального восприятия наиболее глубоко исследована в музыковедческой научной литературе (Б.В. Асафьев, А.Л. Готсдинер, А.Г. Костюк, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Б.М. Теплов, А.Н. Холопов, В.Н. Холопова и др.). Понятие «музыкальное восприятие», как правило, употребляется в двух значениях. Во-первых, как фиксируемый во времени перцептивный акт с конкретным результатом (например, в учебном процессе это может быть анализ музыкального произведения, когда студенты должны определить форму прослушанного сочинения). Во-вторых, как длительный процесс мышления, поскольку «общение» слушателя с музыкальным произведением может тянуться достаточно долго под влиянием эмоций, памяти, воображения и других механизмов психики. Для китайских студентов, например, чрезвычайно важным является мелодическая сторона музыкального произведения и мелодическая активность музыкального восприятия, что связано с генетическими особенностями национального музыкального мышления. По мнению выдающегося российского музыковеда Ю.Н. Холопова, подобно речи «мелодия представляет собой обращение к слушателю с целью воздействия на него, способ общения людей» [2, с. 512]. Мелодическая сторона музыки способна долго сохраняться в памяти и «продлевать жизнь» прослушанного музыкального произведения, открывая новые возможности для его трактовки, как в рамках учебного процесса, так и за его временными пределами. Способность к эмоциональному мелодическому восприятию музыкальных произведений китайскими студентами необходимо учитывать в процессе освоения русской музыки, отличающейся мелодическим богатством и ярко выраженной песенностью.

В музыкально-педагогических исследованиях внимание авторов сосредоточено на проблеме правильной организации музыкального восприятия на уроках музыки, которое понимается как «процесс отражения, становления в сознании человека музыкального образа» [1, с.

146]. Музыкальный образ является категорией, во многом соотносимой, а часто и совпадающей со смысловыми значениями музыкального произведения. Музыкальное произведение в процессе его восприятия предстает как музыкальный образ-представление, отражающий действительность в неповторимой авторской (композиторской) художественной форме. Образ-представление является продуктом восприятия, его результатом, который отличается эмоциональностью, целостностью, осмысленностью, константностью, ассоциативностью, вариативностью. Чем ближе смысловые значения музыкального образа-представления к ценностным основаниям музыкального произведения, тем адекватнее является результат его восприятия, в том числе в целях педагогического анализа. Образ-представление имеет ярко выраженную субъективную природу и является лично значимым отражением музыкального произведения.

Рождению музыкального образа-представления способствуют многообразные механизмы человеческой психики, в том числе память и воображение. Качественный результат этого процесса зависит от способности человека привнести в музыкальный образ-представление собственные эстетические переживания и ассоциации, не противоречащие культурологическим ценностям и смыслам сочинения. Данный вид восприятия исследователь-педагог В.В. Медушевский называл «адекватным». Ученый рассматривал проблему адекватности в комплексе взаимосвязанных вопросов: о предмете адекватного восприятия музыки, о его природе, о критериях адекватности и соотношении адекватного и реального восприятия [4, с. 141]. Определяя понятие, исследователь пишет: «Адекватное восприятие — это прочтение текста в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры» [4, с. 143].

Теория В.В. Медушевского родилась на основе сопоставления реального и адекватного восприятия. Исследователь пишет: «Адекватное восприятие – это оборотная сторона произведения, условие его самоотжественности, зеркало, в котором выявляется духовный мир произведения». И далее: «Адекватное восприятие – своего рода мостик, соединяющий произведение с многочисленными актами реального восприятия и, соответственно, «теорию» (семиотику) музыки с музыкальной психологией и социологией» [4, с. 143].

В.В. Медушевский подчеркивает роль культуры, ее ценностных смыслов, которые

отражаются как в тексте музыкального произведения, так и в результате правильно организованного акта музыкального восприятия. Он считает, что адекватное восприятие – это некая культурная норма, поскольку «произведение и его адекватное восприятие равным образом погружены в культуру, вытекают из нее, порождаются ею» [4, с. 143]. Теоретические выводы ученого свидетельствуют, что вне понятия адекватности восприятия обречены на бесперспективный путь развития не только музыковедение, но и теория и практика обучения и воспитания [4, с. 141]. Иначе говоря, без культурологической составляющей невозможно правильно понять содержание, стилистику, формообразующие свойства музыки в учебном процессе. Неслучайно известный музыкант-психолог А.В. Торопова пишет о том, что в изучении взаимодействия личности и культуры именно музыкальное образование становится «фронтом» такого взаимодействия [7, с. 104].

Теория адекватного восприятия музыкальных произведений В.В. Медушевского остается недооцененной в педагогике музыкального образования, в том числе – в педагогике высшей школы. Вместе с тем, разработанные исследователем научные положения помогают обосновать педагогические средства, способствующие формированию адекватного восприятия произведений русского музыкального искусства китайскими студентами.

Культурологическая доминанта теории В.В. Медушевского и общие задачи музыкально-исторической подготовки будущего учителя музыки в педагогическом университете позволили выделить ряд критериев формирования адекватного восприятия русского музыкального искусства китайскими студентами. Среди них культурологический критерий, музыкально-исторический критерий, исполнительский критерий и музыкально-педагогический критерий.

Культурологический критерий формирования адекватного музыкального восприятия предполагает знание культурно-исторического и художественного контекста, в условиях которого родилось музыкальное произведение. Данный критерий направлен на расширение и углубление знаний китайских студентов в области культурно-исторических ценностей России, что осуществимо, например, при включении в программу обучения спецкурса «Ценности русской культуры». Необходимо добавить, что при организации восприятия музыкального произведения в учебном процессе постижение замысла

композитора происходит не только в результате непосредственного контакта студента с музыкой, но и благодаря специально продуманным педагогическим действиям, включающим теоретический анализ произведения до и после перцептивного акта. В числе наиболее действенных приемов, позволяющих целенаправленно и эффективно влиять на результат музыкального восприятия и его адекватность, выделим культурологическую установку. (Теория установки наиболее подробно изложена в трудах советского психолога XX века Д.Н. Узнадзе [8]). В процессе музыкально-исторической подготовки китайских студентов культурологическая установка может менять направленность восприятия и регулировать процесс рождения адекватного образа-представления.

Музыкально-исторический критерий формирования адекватного музыкального восприятия достаточно традиционен и отрабатан в учебной практике педагогического образования. Он предполагает наличие знаний о методах аналитического рассмотрения музыкального произведения в контексте стилистических закономерностей развития русской музыки (комплексный анализ, стилистический анализ, интонационный анализ и др.).

Исполнительский критерий формирования адекватного музыкального восприятия – выразительная и грамотная интерпретация сочинения русского композитора. Реализация данного критерия возможна на основе межпредметных связей музыкально-исторической и исполнительской подготовки. С этой целью полезно включать произведения русских композиторов в программу индивидуальных занятий студентов в классах основного музыкального инструмента, дирижирования, вокала. Данный критерий может реализовываться также в условиях концертной деятельности студентов (исполнение произведений русских композиторов в условиях аудиторных занятий, классных тематических вечеров, лекций-конcertов и др.).

С исполнительским критерием тесно связан личностно-творческий критерий. Он позволяет китайскому студенту привнести в процесс музыкального восприятия произведений русского музыкального искусства личностный смысл. При этом, как указывал В.В. Медушевский, следует избегать крайностей, приводящих, с одной стороны, к произвольному восприятию, оторванному от истории музыки, с другой – к «музейному» прочтению сочинения, оторванного от современной жизни [4, с. 144].

Музыкально-педагогический критерий формирования адекватного музыкального восприятия предопределен целями и задачами профессионально-педагогической подготовки китайских студентов и предполагает педагогический анализ произведения русского музыкального искусства в контексте урока музыки в школе. Педагогический анализ может осуществляться как при самостоятельной работе студентов (например, в процессе выполнения межсеансовых работ), так и в условиях педагогической практики.

Указанные критерии позволяют определить основную направленность музыкально-исторической подготовки китайских студентов и разработать педагогические приемы, регулирующие процесс формирования адекватного восприятия произведений русского музыкального искусства с целью более глубокого постижения содержания, смыслов и ценностей русской музыкальной культуры.

Список использованных источников:

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М.: Академия, 2004, 335 с.
2. Восприятие музыки. Сборник статей. Редактор-составитель В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980, 256 с.
3. Выготский Л.С.. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.
4. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки. Сборник статей. Редактор-составитель В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980, с. 141 – 155.
5. Николаева Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты. Монография. Изд. 2-е испр. и доп. М.: ООО «Ритм», 2009, 408 с.
6. Рапацкая Л.А. История русской музыки: от Древней Руси до «серебряного века». Учебник для студентов педагогических высших учебных заведений. Изд. 2-е испр. и доп. СПб.: Планета музыка, 2014.- 384 с.
7. Торопова А.В. НОМО MUSICUS в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии. Монография. – М.: Граф-Пресс. – 2008. – 286 с. 1.
8. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1961. – 210 с.

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО МОНИТОРИНГА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Баркова Элеонора Владиленовна,
Barkova Eleonora Vladilenovna.

«Я СТЫЖУСЬ, СЛЕДОВАТЕЛЬНО, СУЩЕСТВУЮ»: К ЭКОФИЛОСОФСКОМУ АНАЛИЗУ УЧЕНИЯ В.С. СОЛОВЬЕВА

«I AM ASHAMED, THEREFORE I AM»: TO THE ECOPHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE VLADIMIR SOLOVYEV'S DOCTRINE



Сведения об авторе. Баркова Э.В., доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории и философии Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, г. Москва.

Information about the author. Barkova E.V., Ph.D., Professor, Department of History and Philosophy, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow.

Контактная информация: Тел. +79268201159; E-mail: barkova3000@yandex.ru.

Аннотация. В логике экофилософии обоснованы востребованные сегодня аспекты этического учения о всеединстве русского философа В.С. Соловьёва (1853-1900 г.г.), коррелирующие с экофилософской картиной мира. Раскрыта перспективность исследования его положения «я стыжусь, следовательно, существую» и ключевых категорий этики – стыд, жалость и благоговение как необходимых характеристик целостности бытия для формирования модели человека экологического. Показаны необходимые в свете экофилософии и традиций философии В.С. Соловьёва трансформации смысла человеческого капитала как ресурса не только социума, экономики и культуры, но планетарной жизни в целом и сохранения в ней природы человека и человечества.

Abstract. The author consider the relevant aspects of the Russian philosopher Vladimir Solovyov's ethical doctrine about the all-unity, which correlate with the ecophilosophical picture of the world. The perspective of the study of his position "I am ashamed, therefore I am" and the key categories of ethics - shame, pity and awe are revealed as the necessary characteristics of the wholeness of being for the formation model of a human ecological. The author also proves the relevant necessity for transformation of the sense and significance of human capital in the logic of ecophilosophy and traditions of the Vladimir Solovyov's philosophy.

Ключевые слова: экофилософия, всеединство, В.С. Соловьёв, стыд, субъект, человеческий капитал, целостность, бытие, природа, культура.

Keywords: ecophilosophy, unity, V.S. Soloviev, shame, subject, human capital, wholeness, being, nature, culture.

Экофилософское мировидение, в концептуальном поле которого концентрируются идеи экологии человека как исходного момента и основы решения всех других экологических проблем - природы, культуры и социальной экологии - исходит из высших достижений мировой философии, в которых человек осмыслен как органическая часть и этап развития мира в целом, как «свое иное» культуры и космоса. Ближайшей «почвой» его формирова-ния в этом отношении стали традиции космизма – русского, восточного и западного, а в науке и философии XX века – концепции ноосферы В.И. Вернадского, идеи универсального эволюционизма Н.Н. Моисеева, Живой Этики Е.И. и Н.К. Рерихов, космопланетарной природы человека В.П. Казначеева, голографической Вселенной Г.А. Югая и ряд других. [1]. Человеческий капитал в такой логике оказывается ключевым ресурсом не только экономики, ее производительных сил или социальной системы, но Жизни как целого.

Однако, в развитии экофилософии – исключительно востребованного сегодня человеко-сохраняющего и человеко-возвышающего направления мысли и общей формы культуры - сегодня остается недостаточно исследованным один из центральных вопросов – о субъекте этого мировоззрения и его культуре. Создание модели, которую предв-рительно можно назвать «человеком экологическим», содержательно противостоящей активно обсуждаемой модели технoчеловека, предполагает формирование нового уровня целостности субъекта [2]. Речь здесь, безусловно, идет не только об эмпирическом субъекте, хотя и строится на основе обобщен-ной характеристик современного человека и его роли в сохранении природы, участии в разработке экопроектов, а о специфике человека как субъекта, взятого в его всеобщности и способного к самосознанию и совершенствованию своей природы. В этом масштабе человеческий капитал как ресурс

человечества в его субъективном измерении оказывается недостаточно исследованным.

Каковы же связи человека экологического с Homo sapiens? И каковы его отличия от его характеристик, доминирующих в локальных социальных пространствах, исследованных в науке XX века - таких его типов, как человек производящий, человек играющий, информационный, коммуникативный? Первое, что подчеркнем особо, - модель человека экологического мыслится нами как не искус-ственно конструируемая и противопостав-ленная логике планетарной жизни, включая универсальную эволюцию человека и культу-ры, а как форма, открывающая естественное продолжение развития самой Жизни, само-развития Человека на Земле. Такой экофи-лософский подход не только концептуально соответствует установке, необходимым для плодотворного создания прикладных моде-лей и проектов формирования человека эко-логического, но и является основой развития

фундаментальных направлений науки, обеспечивая дальнейшее развитие антропного принципа, показывающего незавершенность естественнонаучной картины мира без параметров человека; идей антропоцентризма и эгоцентризма, гилозоизма, пантеизма и освоение общетеоретических психологических, педагогических, социологических и других концепций связи человека с миром.

Методологически существенной при таком повороте мысли становится экорациональность как основа обновленной логики, мировоззрения и теоретического отношения человека к миру. Экорациональная модель человека экологического задается на основе принципа органической целостности, и в отличие от классического, неклассического или постнеклассического типов рациональности, исходит из онтогносеологического отношения человека к миру. Иначе говоря, в ней абстрактное мышление, чувство и воля выступают как части, стороны единой целостной системы, и потому экорациональность жестко не разделяет науку, этику и эстетику как абсолютно автономные формы сознания, а «одомашнивает» - вспомним этимологию «эко» как дома, жилища – свой внутренний и внешний мир в его целостности на основе человекообразности.

В этом экофилософском «повороте» нам видится Ренессанс древнейшей традиции, до последних десятилетий сохранявшийся в традициях русской культуры и науки. С.С. Аверинцев точно заметил, рассуждая о восприятии совести, что «в латинском слове для русского уха есть привкус «умственности». Я бы сказал так: совесть – не от ума, она глубже ума, глубже всего, что есть в человеке, но для того, чтобы сделать из окликанья совести правильные практические выводы, нужен ум. Мораль и должна быть посредницей между совестью и умом. Совесть – глубина, ум – свет; мораль нужна, чтоб свет прояснял глубину» [3, с. 409].

Цель науки, поэтому – причем, как фундаментальной, так и прикладной - в этой логике целостности может мыслиться лишь в связи с расширением морального пространства Жизни на Земле, и вследствие этого оказывается важной для восполнения в человеке недостающих на том или ином этапе его бытия моментов полноты восприятия себя в единстве с Духом-Материей мира. Следовательно, сама рациональность здесь встроена в цели науки лишь постольку, поскольку в ней концентрируются возможности морали, а моральная культура раскрывается на основе внятно и

последовательно формулируемых постулатов, основанных на целостном опыте единства космоса и микрокосма. А.С. Запесоцкий, анализируя в связи с этими проблемами наследие Д.С. Лихачева, показал, что в его концепции гуманитарного знания «целостность культуры распадается, либо остается чисто формальной, если ее не скрепляет единая идея. Для Д.С. Лихачева это ее нравственная составляющая как необходимое условие полноценного человеческого бытия» [4].

Но такая логика органически-целостного восприятия человека в мире – важный элемент и условие экорациональности, как свидетельствует история всей русской философии, формировалась в ней, начиная с самых ранних этапов, особенно отчетливо раскрыта в творчестве представителей славянофильства и философии «почвы», которые, размышляя о будущем России, соотносили мир и развитие человека с моральной и шире – духовно-культурной стороной бытия как с правдой жизни, с истиной, полнотой духовного мира.

Тем не менее, одна фигура и концепция всеединства – В.С. Соловьева – по перспективности для понимания и освоения человеческого капитала, внутренней целостности и системности, по своему масштабу и многогранности заметно превосходит другие течения, одновременно не вписываясь ни в одно из них. Напомним, что великий русский мыслитель в соответствии с логикой всеединства имел в виду создание трехчастной философской системы, включающей написанную им первую, утверждающую примат добра в бытии, часть – «Оправдание добра», и две незавершенные части – «Оправдание истины» и «Оправдание красоты». Его размышления и учение в целом для развития экофилософии – это не просто важнейшая «предпосылка», но источник множества представляющих интерес научных идей, восхождение к которым только начинается [5].

Одна из таких идей – «Я стыжусь – следовательно существую» [6, с. 124]. В работе «Оправдание добра» он выдвинул это на первый взгляд, казалось бы, парадоксальное суждение, в котором речь идет о становлении человека собственно человеком, и его переходе из животного в духовное состояние на основе морального развития. Именно моральное развитие здесь открывает универсальный смысл человеческого капитала и его накопления, сохранения и развития на Земле.

Стыд выделен В.С. Соловьевым в качестве исходной и первой категории, или первым этапом, для которого характерно

отрицание человеком своей телесности, или ощущение стыда за нее. «Чувство стыда, пишет он, – есть уже фактически безусловное отличие человека от низшей природы, так как ни у каких других животных этого чувства нет ни в какой степени» [6, с. 123]. Русский мыслитель здесь значительно изменяет представление о специфике человека, расширяет способ его укорененности в мире, противопоставляя свою позицию известному определению бытия человека через мышление, введенное Р. Декартом: «Я мыслю, следовательно существую». [7].

Обратим внимание, это положение Р. Декарта, выразившее смысл классической рациональности и философской картины мира на основе механицизма, было глубоко и всесторонне исследовано в последующей философии, особенно представителями феноменологии и марксизма XX века. Оно «совпало» с логикой и направленностью развития западной цивилизации, типа аналитики и науки.

Однако «Я стыжусь, следовательно, существую» В.С. Соловьева до сих пор остается недостаточно оцененным и осмысленным в силу многих оснований, исследование которых представляется перспективной и важной задачей современной науки. Но одно из этих оснований, как представляется, обусловлено отсутствием той общей формы мироотношения и концепции, в которой его идея развития целостности бытия на основе эволюции Добра – исходной ступени истины жизни – была бы адекватно понята. Такая концепция, с нашей точки зрения, представлена экорациональностью, экофилософской методологией и соответствующей ей картиной мира. Только в этой логике проясняется замеченное другим выдающимся русским философом А.Ф. Loseвым, написавшем о творческом пути В.С. Соловьева, «большое духовное беспокойство, заставляющее его болезненно чувствовать шаткость и обреченность старого мира» [8, с. 3].

Кроме того, стыд как исходная, самая первая категория человечности, противостоящая современной логике «незакомплексованности» и раскованности как необходимым характеристикам личности, оказывается важным условием самосохранения человечества в качестве субъекта, осознающего свою сущность как человеческого капитала, сохраняющего в себе ту культуру, которая позволяет дистанцироваться от натиска агрессивных манипулирующих информационных потоков и навязываемых массовой культурой стандартов, тиражирующих бесстыдство и извращения человеческой природы и культуры.

Исследуя положение «я стыжусь», В.С. Соловьев подчеркивает, что «чувство стыда не есть только отличительный признак, выделяющий человека...из прочего животного мира; здесь сам человек действительно выделяет себя из всей материальной природы, и не только внешней, но и собственной. Стыдясь своих природных влечений и функций собственного организма, человек тем самым показывает, что он не есть только это природное материальное существо, а еще нечто другое и высшее» [9, с. 123]. Далее, он раскрывает смысл психологического акта стыда он в самой возможности и необходимости отделения себя от того, что стыдится от того, чего стыдится, но «материальная природа не может быть другою или внешнею для самой себя, - следовательно, если я стыжусь своей материальной природы, то этим самым на деле показываю, что я не то же самое, что она» [9, с. 123]. Стыд, поэтому, по Соловьеву – начало способности человека к самостоятельному отношению к жизни, или, по его словам, «овнутрению самостоятельности».

Иронизируя по поводу того, что этот факт пропущен современным ему корифеем науки, В.С. Соловьев – философ-теолог и блестящий знаток Библии, замечает, что «этот основной факт антропологии и истории... за три тысячи лет до него вдохновенными чертами отмечен в книге более авторитетной... В момент грехопадения в глубине человеческой души раздаётся высший голос, спрашивающий, где ты? Где твоё нравственное достоинство?... И тут же дается ответ: я услышал божественный голос, я убоялся возбуждения и обнаружения своей низшей природы: я стыжусь, следовательно, существую, не физически только существую, но и нравственно, - ..., следовательно, я еще существую как человек» [9, с. 124].

В этом культурном пространстве открывается широкий горизонт для развития пространства жизнедеятельности личности: не привязанный к какой-либо конкретной форме человеческой деятельности, к социальным нормам или рационально-инструментальному способу существования, человек сам открывает для себя то глубинное пространство человечности, которое уже с древности выводило его из подчинения природе и устанавливало принципы альтруизма, взаимопомощи и общность рода. На основе стыда формировалось такое понимание себя, реальности своей и людей, которое недоступно понятию-научной рациональности, правовому сознанию и лишь начинает приоткрываться в пространстве целостности культуры – в той

мере, в какой она осознает себя именно в моральном измерении [10]. Может ли, однако, само возвышение человека и преодоление своей природной основы быть источником стыда по отношению к своей телесности? Человек, который в древности был адаптирован к природным условиям, использовал свою телесность как инструмент, не формируя какого-либо специального отношения к ней. Более того, в танцах, ухаживаниях, ритуалах развитая телесность была залогом успеха, радости и красоты. Откуда же причины, и чему собственно служит это осуждение собственной природы?

В.С. Соловьев показывает, что философский смысл категории «стыд» не ограничен лишь кажущимися убедительными аргументами только в пользу самосохранения, преодоления злоупотреблений и излишеств, хотя в действительности в животном мире их нет. «Когда является стыд, еще не может быть речи о злоупотреблениях, а когда является злоупотребление, тогда уже нечего говорить о стыде...с утилитарной точки зрения, там, где стыд мог бы быть полезен, его нет, а там, где он есть, он вовсе не нужен» [11, с. 125-126].

Методология философии всеединства ведет мыслителя по единственно верному в отношении того, что сегодня мы называем экофилософией, пути, на котором если в стыде и «проявляется инстинкт самосохранения, то в совершенно особом смысле. Здесь охраняется не материальное благополучие субъекта, а его высшее человеческое достоинство, или, точнее говоря, не охраняется, а свидетельствует о себе, что оно еще сохранено в глубине существа. Сильнейшее проявление материальной органической жизни вызывает реакцию духовного начала» [11, с. 126]. Это начало, по мысли В.С. Соловьева, есть важнейшее для собственно человеческого бытия напоминание самого мира, но только от самого человека и его разумной воли зависит, воспользуется ли он этим напоминанием. Исследующий эту проблему метафизически, он показывает, что животное состояние человека естественно, как природное, но недостаточно как духовное.

Противник простейших форм морализаторства, он, тем не менее, достаточно определенно, чтобы не сказать жестко, формулирует свой жизнеутверждающий протест против бесстыдства и «скотского» отношения к миру. «Несомненное бесстыдство единичных лиц, как и сомнительное бесстыдство целых народов, может означать только, что... духовное начало человека... или еще не рас-

крылось, или уже потеряно, что этот человек или эта группа людей еще не возвысились актуально над скотским состоянием или снова к нему вернулись» [11, с. 126]. Но ценность философии всеединства заключается и в том, чтобы не быть сосредоточенным только на деструкциях и «бесстыдных» сторонах жизни. Соловьев в логике всей органической жизни, завершает свои размышления о стыде вопросом, в котором звучит надежда и убежденность в том, что «наследственное или приобретенное скотоподобие» не может исключить и ослабить роль нравственного достоинства человека, характерного для большинства людей, сохраняющих чувство стыда.

Преодолевая традиции, с одной стороны, недооценки этики как автономного пространства культуры, и в этом смысле следуя И. Канту, а с другой – уничижительного отношения в христианской этике к проблемам природы и телесности, которая мыслилась как источник греха, искушений и пороков, делает важный шаг, В.С. Соловьев развертывает ее логику в исторической перспективе духовно-нравственного восхождения человечества. Это развертывание предполагает три части морального освоения человеком мира: во-первых, это осознание своего нравственного несовершенства, что и проявляется в возможности стыда; во-вторых, объективное бытие не снимаемого совершенства, которым может быть только Бог как высшее добро; и в-третьих, вечное стремление человека к преодолению своего несовершенства и приближение к совершенству, или индивидуальное выражение меры совершенства. Эта теоретическая динамическая система не просто красива и завершена в себе, она опережает современную релятивистскую этику, все чаще подменяющую классическую этику релятивными нормами корпоративной морали, «пропускающей» объективно существующее абсолютное Добро, и в данном контексте не столь существенно, какими богами, Богом, Абсолютным Духом, Миром идей или абсолютным началом Целостности бытия оно задано. Если нет Абсолюта как «точки отсчета» в оценке морали, то стыд, как и любая другая категория – лишь выражение субъективной позиции субъекта.

В логике этого общего процесса восхождения, человек, по мысли В.С. Соловьева, преодолевая чувство стыда, восходит к следующей категории моральной культуры – страданию. Рядом со стыдом «находится в природе человеческой другое, составляющее корень этического отношения уже не к низшему, материальному началу жизни в каждом человеке, а к другим человеческим и вообще

живым существам, ему подобным, - именно чувство жалости. Оно состоит вообще в том, что данный субъект соответственным образом ощущает чужое страдание или потребность, т.е. отзывается на них более или менее болезненно, проявляя таким образом... свою солидарность с другими» [11, с. 127].

Переход к состраданию в концепции В.С. Соловьева выражает определенное движение субъектов к связи с целостностью мира, которое опосредует их отношение друг к другу. Но наряду с этими двумя категориями – стыдом и жалостью, есть в его учении третья, и тоже первичная, категория, означающая отношение «человека не к низшей стороне его собственной природы, а...к чему-то особому, что признается им как высшее, чем он ни стыдиться, ни жалеть не может, а перед чем он должен преклоняться. Это чувство благоговения... или преклонения перед высшим составляет у человека нравственную основу религии» [11, с. 129].

Благоговение - третий высший этап развития морали, по В.С. Соловьеву, выражает «господство над материальной чувственностью, солидарность с живыми существами и внутреннее добровольное подчинение сверхчеловеческому началу – вот вечные, незыблемые основы нравственной жизни человечества. Степень этого господства, глубина и объем этой солидарности, полнота этого внутреннего подчинения изменяются в историческом процессе, переходя от наименьшего к наибольшему совершенству, но принцип в каждой из трех сфер отношений остается один и тот же» [11, с. 130].

Эти три категории, обозначающие ключевые исходные чувства – стыда, жалости и благоговения исчерпывают область возможных нравственных отношений человека к тому, что ниже его, что равно ему и что выше его» [11, с. 130]. Поэтому все эти категории представляют собой не случайный и произвольный набор слов, они рождаются не только на основе психологии или изменившихся социокультурных условий, но появляются как необходимая мера включенности субъектов – отдельных людей и человечества - в духовно-космическое целое. Эта целостность в моральном смысле на каждом этапе замещает для субъекта прежнее отношение природы духа, которое их разделяло. Таким образом, человек в философии Соловьева детерминирован всеобщей тенденцией движения к целостности, в которой открывается воздействие божественного начала на поведение и сознания людей.

Уже здесь все более определенно открывается смысловая связь между философией всеединства В.С. Соловьева и современной экофилософией, хотя она не исключает и их различий. Первый и основной признак их сходства нам видится в том, что целостность бытия представлена в этих концептуальных пространствах не статично, а вполне определенным и структурированным процессом саморазвития, в котором выделяются этапы, формы детерминации и воздействия. По-видимому, продолжая эту мысль, можно обнаружить сходство этих концепций в понимании направленности развития нравственности в учении о всеединстве В.С. Соловьева и тенденциям становления единого планетарного континуума природы и культуры человечества. В.С. Соловьев – пусть в абстрактной форме – точно угадывает, отталкиваясь от «я стыжусь», этапы интеграции мира человека со своей природой, культурой, Богом, активно используя представление о динамике морали. Но несмотря на значительные различия в содержании категорий В.С. Соловьева и принципами экофилософии, исходной основой их сходства является принцип объективно развивающейся целостности жизни, в которую человек и человечество включены как органическая часть и одновременно, от их воли зависит направление нравственного выбора и основание интеграции.

Таким образом, солидарность человечества, согласно мысли В.С. Соловьева, оказывается высшим этапом морального развития, и если с этой точки зрения посмотреть на возможность модели человека экологического эпохи глобализации, то открывается проблематичность оснований, на которых сегодня может быть сформирована такая солидарность. И хотя велики экономические, культурные, социальные и другие различия между субъектами современного мира, чрезвычайно важной сегодня представляется сама тенденция к солидарности, которую В.С.Соловьев исследовал в процессе освоения морально-духовного единства людей как цели жизни.

Со всей определенностью, исходя из этого, можно подчеркнуть, что экофилософия находится в поиске такой модели человека экологического, в которой открываются новые, не повторяющие уже пройденные, направления солидарности современного человечества. Движение человечества к гармонизации с бытием природы и высокой мировой и отечественной культурой на основе смены исчерпавшей свой потенциал модернистско-постмодернистской парадигмы

господства человека над миром, включая мир других людей, и развития отношений партнерства, равноправного и взаимоуважительного участия сторон в дальнейшем очеловечивании-экологизации Земли на основе принципов Соловьева и, прежде всего «Я стыжусь, следовательно, существую» [12].

Труд «Оправдание добра» – удивительное прозрение русского философа, в котором, исследуя нравственные проблемы своего времени, он открыл объективное движение человечества к единству. С этой точки зрения несколько односторонними представляются оценки этой его работы. П.П. Гайденок: «В «Оправдании добра» Соловьев дает глубокий анализ чувств, или естественных корней нравственности - стыда, жалости и благоговения или благоговения. Человек стыдится того, что в нем составляет низшую природу; ...Жалость, сопереживание чужому страданию человек испытывает ко всем живым существам; побуждая к альтруизму, жалость составляет корень социальных связей... Наконец, чувство благоговения как преклонения человека перед высшим началом есть нравственная основа религии» [13, с. 347]. Несмотря на точность оценки содержания «Оправдания добра» в этом отклике отсутствует важное звено – та мировоззренческая модель целостности, в рамках которой эти положения В.С. Соловьева получили свое общее обоснование. Ясно, что в оценках концепций русских философов, как правило, использовалось объяснение их идей и направлений их развития в аспекте прогресса.

Однако В.С. Соловьев, безусловно, принимая и выражая общую идею прогресса, пошел дальше, сосредоточившись на целостности бытия – основе всеединства, на выявлении целей развития мира как целого, а потому и условий относительной завершенности каждого из этапов развития, отраженных в категориях его философии.

В отличие от ряда доминирующих в социальном познании парадигм и моделей развития современной глобализации, не формулирующих целей и социальных идеалов новой общей формы жизни человечества XXI века, хотя о необходимости этого, начиная с Дж. Тойнби, не раз говорили крупнейшие мыслители XX века, экофилософская модель, исследуя развитие органической целостности ставит вопрос о балансе и взаимосогласовании ритмов и темпов развития человека, природы и культуры. Поиск такого баланса, открытие возможных типов гармонии и равновесия единой антропо-природно-культур-

ной целостности жизни на Земле – условие восстановления безопасности жизни.

И одна из самых плодотворных идей, на которые следует опереться в построении перспектив создания модели человека экологического – «Я стыжусь, следовательно, существую» В.С. Соловьева. Стыд – не просто чувство, требующее восстановления в нравственной культуре современного человека, не понятие психологии личности, категория онтогносеологии. Это, еще раз подчеркнем, – способ выхода за границы наличной среды, в пространстве которого человек как носитель экофилософского мироотношения и планетарного сознания всеединства, перестает быть стихийным носителем развития и начинает сам формировать позицию ответственности за все происходящее, преодолевая его риски и непредсказуемость. Стыд, сегодня, – это несогласие человека и человечества с системой, но не на основании идентификации себя с животным или, как у Соловьева, только со своей природой, а на основании несогласия с тем де-гуманизирующим влиянием технологизации, которая стремительно превращает человека, по словам Ж. Делеза, в «кладку», в симулякр, техно- или наночеловека.

Таким образом, в учении В.С. Соловьева, развиваемом на основе экофилософии,

открывается перспектива перевода планетарной жизни к солидарно-интегративному движению ее целостной формы к себе. Тем самым, открываются основания модели человека экологического как субъекта нравственно-обновленного отношения человека к миру и регулирующего свои связи с миром с позиций экорациональности.

Список использованных источников:

1. Баркова Э.В. Жизнетворческая миссия экофилософии в горизонте тенденций современности // Право и практика. 2017. № 1. С. 148-157.
2. Баркова Э.В. Человек экологический как субъект преодоления цивилизационных разломов // Материалы ежегодных Моисеевских чтений. – М.: МНЭПУ. 2016. Т. 6. С. 15-31.
3. Логический анализ языка. Языки этики. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 452 с
4. Запесоцкий А.С. Культурологическое наследие Д.С. Лихачева // Вопросы философии. 2017. № 5. С. 5-15 // vphil.ru
5. Соловьев В.С. Соч. в 2т. Т.1. – М.: Мысль, 1988. – 894с.

6. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия /Соловьев В.С. Соч. в 2т. Т.1. – М.: Мысль, 1988. – 894с.

7. Декарт Р. Рассуждения о методе // <http://e-libra.su/read/111411-rassuzhdenie-o-metode-chtoby-verno-napravlyat-svoj-razum-i-otyskivat-istinu-v-naukax.html>

8. Лосев А.Ф. Творческий путь В. Соловьева // Соловьев В.С. Соч. в 2т. Т.1. – М.: Мысль, 1988. – С. 3 - 33

9. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия /Соловьев В.С. Соч. в 2т. Т.1. – М.: Мысль, 1988. – 894с.

10. Баркова Э.В. Категория «жизнь» в проектировании перспектив бытия человека // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 8. С. 241-248.

11. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия /Соловьев В.С. Соч. в 2т. Т.1. – М.: Мысль, 1988. – 894с.

12. Баркова Э.В. К истории экофилософии: голос одухотворенного мира в гармонии взаимодействия человечества и природы в концепции В.С. Соловьева // Человеческий капитал. 2016. № 8 (92). С. 8-11.

13. Гайденок П.П. Философия всеединства // История русской философии. – М.: Республика. 2001 – 639 с.

Пичкова Лариса Сергеевна,
Pichkova Larisa S.

РОЛЬ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) В ФОРМИРОВАНИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

THE ROLE OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN THE FORMATION OF NEW TEACHING TECHNIQUES IN HIGHER EDUCATION



Сведения об авторе. Пичкова Л.С., Заслуженный работник Высшей школы Российской Федерации, доцент, заведующая кафедрой английского языка №2 МГИМО (У) МИД России.

Information about the author. Pichkova Larisa S., Honored Scholar of RF Higher School, Associate Professor, Head of the English Language Department №2 at MGIMO University.

Контактная информация: Тел.: 8 495 434 93 00; E-mail: l.pichkova@inno.mgimo.ru.

Краткая аннотация. В статье автор рассматривает предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в качестве одного из методов современных образовательных технологий. Глобализация, социальная и экономическая интеграция оказали значительное влияние на формирование новых подходов в преподавании иностранных языков, позволяющих наиболее эффективно решать задачу подготовки в вузах квалифицированных специалистов во всех отраслях со знанием иностранного языка, в частности, языка профессии. Достижение этой цели обеспечивается установлением непосредственной связи между иностранным языком и предметом специальности, где иностранный язык используется одновременно как объект изучения и как средство в обучении специальному предмету.

A brief abstract. Content and language integrated learning (CLIL) is regarded as the best practice in education which meets the demands of the present day. Globalization, social and economic convergence have had a significant impact on language learning. CLIL is a dual-focused educational

approach in which the non-language subject is taught with and through a foreign language with the objective of achieving the best possible results in the shortest time. The experience of MGIMO proves the effectiveness of this approach.

Ключевые слова: Предметно-языковое интегрированное обучение, (CLIL), профессионально ориентированное обучение, метод погружения, формативное оценивание, синергический эффект, опыт МГИМО.

Key words: Content and language integrated learning (CLIL), content based language teaching (CBLT), immersion, formative evaluation, synergetic effect, MGIMO experience.

Интеграционные процессы в современном мире, охватившие почти все стороны человеческой деятельности безусловно коснулись и сферы образования. Интернализация современной экономики, интеграция наук, новейшие средства коммуникации, социальный заказ, а также формирование образовательной среды как целостной и органичной системы заставляют по-новому взглянуть на задачи преподавания иностранного языка в рамках высшего профессионального образования. Более того, в настоящее время развитие образования идёт в рамках философии эссенциализма. Эта философия определила цель образования, как передачу основных (essential) знаний и умений. Другими словами, образование в высших учебных заведениях должно быть сосредоточено на самом важном, не растрчивая свои силы на то, что несущественно, т.е. образовательная система должна быть направлена на практику [5].

В условиях растущего взаимодействия представителей различных профессий с зарубежными партнерами, социализации человека в межнациональном и межкультурном пространстве одним из главных требований к подготовке специалистов во всех отраслях становится овладение иностранным языком, прежде всего, языком для специальных целей или языком специальности. Решение этой задачи требует нового отношения к содержанию обучения иностранному языку, а именно установления непосредственной связи между иностранным языком и предметом специальности.

Современной образовательной технологией, позволяющей наиболее эффективно реализовать подобные цели, считается предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning -CLIL), которое получило развитие в начале 1990-х годов и успешно применяется во многих странах. По определению основоположников данного подхода CLIL - это двухфокусная образовательная технология, при которой иностранный язык используется одновременно как объект изучения и как средство в обучении специальному предмету. [1, стр. 1] Таким образом, в образовательном процессе интегрируется изучение специального предмета и иностранного языка при гиб-

ком перемещении акцентов на разных этапах обучения. [1, стр. 1]

Данный метод позволяет формировать и консолидировать языковые и предметные знания, навыки и умения и, таким образом, через деятельность находить самые короткие и естественные пути к созданию мощных побудительных и мотивирующих факторов. Другими словами, CLIL-это дидактический подход, который дает возможность сформировать компетенции на иностранном языке в едином учебном контексте с предметным полем.

Логика подхода CLIL такова: подобно тому, как, например, невозможно обучить человека игре на музыкальном инструменте без инструмента, так и изучение иностранного языка не может не сопровождаться практикой его использования. По мнению авторов данной методики, умение пользоваться иностранным языком не сводится к знанию лексики, грамматики и способности формулировать и выстраивать идеально правильные предложения. Они утверждают, что изучение иностранных языков окружено мифами, которые дают ложное представление о кратчайшем пути к успеху. Поэтому они ставят своей целью пересмотр некоторых из прежних подходов.

Известно, что речь и коммуникация – это наиболее сложные аспекты поведения человека. Поэтому наше традиционное стремление оценивать успех ученика в освоении иностранного языка по результатам промежуточных контрольных и экзаменационных работ мешает увидеть высокий обучающий и развивающий потенциал других методов. Подобно тому, как маленький ребенок может легко общаться с окружающими, имея в запасе весьма ограниченный набор слов, так и изучающий иностранный язык может достаточно успешно осуществлять коммуникацию, даже если его словарный запас невелик, а знание грамматики и произношение несовершенно. Поэтому необходимо повсеместно противодействовать культивированию у учащихся представления о том, что использование иностранного языка возможно только после успешного его освоения. Напротив, нужно начинать использовать иностранный язык как инструмент для коммуникации и обучения как

можно раньше, в частности, через синергию в изучении предмета и иностранного языка.

Опыт применения методики CLIL может способствовать этому. Он позволяет сформировать позитивный настрой у учащихся, укрепить их уверенность в своих силах, а следовательно, повысить мотивацию в изучении одновременно иностранного языка и специального предмета. Кроме того, изучение иностранного языка в преломлении к различным предметам, создает условия для решения такой гораздо более сложной задачи как знакомство с вариативностью иностранного языка.

Изучение иностранного языка стимулирует мыслительную активность, а синхронизация изучения иностранного языка и специального предмета развивает к тому же навык мышления на иностранном языке. Технология CLIL не только способствует формированию лингвистических компетенций, но и существенно расширяет «мыслительный горизонт», и, как следствие, способствует развитию аналитического мышления. При этом, как показывает педагогическая практика, «аналитическая работа студента в профессиональной плоскости дополняется его интеллектуальными усилиями по выработке и формулировке на иностранном языке своей позиции по данной проблеме» [3, стр. 95]. Возможность сопоставить концепции, выраженные на различных языках, расширяет аналитический ресурс и выводит учащегося на более высокий образовательный уровень в целом.

Методику CLIL многие ассоциируют с профессионально-ориентированным обучением, которое сводится к использованию материалов специальной или предметной тематики (content based language teaching – CBLT) на занятиях иностранного языка. Однако, исследования о применении CLIL указывают на различия между CLIL и CBLT.

Кроме того, следует отметить и отличия методики CLIL от методики «погружения» (immersion), когда все предметы читаются на иностранном языке как, например, в международных школах.

Ключевое отличие CLIL от вышеупомянутых подходов относится к двухфокусной природе данной методики, т.е. одновременное изучение специального предмета и иностранного языка, а не только изучение предмета на иностранном языке.

Некоторые отличия профессионально-ориентированного обучения (CBLT), предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) и методики «погружения» (immersion) можно проиллюстрировать с помощью таблицы 1, составленной по материалам исследования L. Dale, R. Tanner [2, стр. 4-5].

Таблица 1 – Сравнение методик обучения иностранному языку

	CBLT Профессионально-ориентированное обучение	CLIL Предметно-языковое интегрированное обучение		IMMERSION Метод погружения
1. Кто преподает?	Языковые преподаватели	Языковой преподаватель (на уроках иностр. яз.)	Преподаватель предмета	Преподаватель предмета
2. Как преподается иностранный язык?	Преподавание иностранного языка с включением отдельных тем предмета	Работа над общим языком с ориентиром на предмет на языковых занятиях	Работа над языковым материалом, относящимся к данному предмету	Внимание сосредоточено исключительно на предмете
3. Какая цель?	Преподавание иностранного языка	Преподавание иностранного языка	Преподавание предмета и в необходимой степени иностранного языка	Преподавание предмета
4. Что преподается?	Курс общего языка с включением некоторых предметных тем на иностранном языке	Курс общего языка интегрировано с языком изучаемого предмета	Курс изучаемого предмета и иностранного языка	Курс изучаемого предмета
5. С кем осуществляется сотрудничество в процессе преподавания?	Языковой преподаватель работает один, либо сотрудничает с другими языковыми преподавателям	Сотрудничают с языковым преподавателями и с преподавателями предмета	Сотрудничают с языковыми преподавателями	Сотрудничают только с преподавателями предмета
6. Как оцениваются знания?	Оценивается знание иностранного языка	Оценивается знание иностранного языка	Оценивается знание предмета (иногда и иностранного языка)	Оценивается знание предмета
7. Какие устанавливаются параметры знаний?	Знание иностранного языка, а не предмета	Знание предмета в достаточном объеме для активного использования при работе на языковом занятии	Знание предмета и иностранного языка специфического для данного предмета (особенности текстового материала, вокабуляр, особенности письма и говорения, функции языка)	Знание предмета
8. Как воспринимается процесс обучения?	Изучение иностранного языка через набор тем, когда предметный контекст отражается лишь во включении отдельных тематических текстов	Изучение иностранного языка непосредственно связано с предметом, а изучение предмета связано с изучением языка	Изучение предмета связано с иностранным языком, а изучение языка связано с изучением предмета	Предмет изучается без выраженного внимания к иностранному языку

CBLT - Content Based Language Teaching

CLIL - Content and Language Integrated Learning

Из данной таблицы видно, что методика CLIL имеет целый ряд преимуществ, как для учащихся, так и для преподавателей. Изучение предмета через иностранный язык позволяет реализовать принципы целесообразности и необходимости, где целесообразность - это требование современности к применению новых образовательных технологий, а необходимость - это максимальное ускорение процесса обучения без ущерба для его качества.

Реализация данного подхода ведет к серьезному переосмыслению роли преподавателя. Выстраивая программу обучения на основе методики CLIL, преподаватель может перемещать акцент с предмета на иностранный язык (и наоборот) или даже использовать

родной язык для решения приоритетных задач обучения. Это предполагает, что преподаватель-предметник постоянно совершенствует свои знания иностранного языка и координирует свою деятельность с языковым преподавателем, который, в свою очередь, в необходимой степени знакомится с предметом. Подобное интеграционное взаимодействие является весьма сложной задачей, требующей заинтересованности, инициативности и профессионализма от преподавателей. Но именно таким представляется образ современного преподавателя высшей школы нынешней эпохи инноваций.

Еще один сложный момент педагогической интеграции дисциплин относится к

определению доминирующей составляющей лингвистической или предметной и, следовательно, оцениванию знаний. Из существующих двух основных подходов оценивания знаний суммативного (summative) и формативного (formative) авторы методики CLIL предпочитают последний. Суммативная оценка маркирует знания учащегося на определенный момент (завершение раздела, окончание семестра и т.д.) и ассоциируется с формальным итоговым тестированием. Формативный подход – это более сложная система оценивания, поскольку она имеет прямой «диагностический» характер с целью оценивания непосредственного воздействия на последующие шаги учащегося [1, с. 12]

На различных этапах обучения может меняться приоритетность компонентов оценивания знаний, однако, в целом неоспорима доминирующая роль предмета.

Авторы методики сравнивают эти два метода с оцениванием состояния растения. При суммированном оценивании вы измеряете его высоту, а при формативном вы оцениваете процесс ухода за растением, обеспечивающим его рост [1, с. 113].

Данный метод основывается на разнообразных формах систематического (на каждом занятии) оценивания прогресса учащегося в ходе учебного процесса [3, с. 13].

Формативное оценивание дает репрезентативную и объективную картину учебных достижений учащихся. Оно отражает реальный и значимый опыт обучения, динамику приобретения навыков и компетенций, умение учащихся самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность, возможность выявлять и устранять возникающие при обучении трудности. Формативное оценивание предполагает устойчивую и эффективную обратную связь с учащимися, их мотивированное участие в процессе собственного обучения и умение оценивать свои знания самостоятельно. Этот метод обеспечивает корректировку и индивидуализацию процесса обучения с учетом результатов оценивания. Оценивание содержательных предметных знаний может осуществляться как на родном, так и на иностранном языке в зависимости от сложности предмета и приоритетности задач.

Образовательные технологии предметно-языкового интегрированного обучения в той или иной степени использовались и ранее во многих странах мира. В России пионером в этом отношении стал Институт международных отношений (МГИМО). Еще в начале 1970-х годов в МГИМО была пересмотрена концепция преподавания иностранного языка специальности. Более тесная интеграция иностранного языка и предметов диктовалась самой сутью подготовки специалистов-международников в различных областях. Однако, на начальном этапе это сводилось к профессионально-ориентированному обучению, связанному с увеличением объема и сложности предметно-ориентированных материалов, ко-

торые использовались на языковых занятиях (СВЛТ). Поскольку это предполагало наличие глубоких специальных фоновых знаний у преподавателей, на работу на кафедры иностранных языков стали приглашать выпускников МГИМО разных факультетов: международных отношений, международных экономических отношений, международного права и др.

Стали появляться новые учебники и учебные материалы. Преподаватели иностранных языков сосредоточились на развитии профессионально значимых навыков и умений. Безусловными лидерами в этом направлении были кафедры английского языка факультетов международных экономических отношений и международного права. Эволюция обучающих технологий в свете предметно-языкового интегрированного обучения наиболее наглядно прослеживается на примере подходов к обучению экономистов-международников.

В условиях коренного изменения системы экономических отношений, смещения образовательной парадигмы в сторону компетентностного подхода и интернализации образовательной среды сформировались новые интегративные подходы к обучению студентов, изучающих международную экономику.

Необходимым условием для успешной реализации данных задач является наличие в составе кафедр высокопрофессиональных преподавателей, способных интегрировать преподавание экономических дисциплин и английского языка. В сложившейся практике МГИМО, всегда славившимся своей языковой подготовкой, эти функции на себя взяла кафедра английского языка факультета международных экономических отношений. Одна треть преподавателей кафедры – это выпускники экономического факультета МГИМО, многие из которых имеют степень кандидата экономических наук. Учитывая высокий уровень их языковой подготовки и постоянное повышение педагогической квалификации в различных форматах, включая зарубежные стажировки, эти преподаватели обеспечивают уникальность синергетического учебного процесса. Безусловно, это не означает, что языковая кафедра берет на себя

весь объем преподавания экономических дисциплин. Цель заключается в закреплении и расширении изучаемого на специальных кафедрах материала; совместно с преподавателями-предметниками определяются направления и темы, с которыми работает языковая кафедра; готовятся учебники и пособия в соответствии со специализацией предмета: мировая экономика, финансовые рынки, бухгалтерский учет и аудит, страхование, логистика и многие другие. Расширение предметных знаний обеспечивается возможностью использования на языковых занятиях новейших и актуальных материалов из англоязычных источников «по горячим следам». Одновременно с этим учебный процесс нацелен на обучение иностранному языку в рамках компетенций, определяющих подготовку экономиста-международника.

Таким образом, опыт показывает, что предметно-языковое интегрированное обучение имеет очень высокий обучающий потенциал, стимулирует мотивацию, преодолевает инертность в дидактических подходах, ускоряет и углубляет процесс обучения.

Список использованных источников:

1. Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, CLIL: content and language integrated learning, Cambridge University Press, 2010, стр. 1.
2. L. Dale, R. Tanner, CLIL Activities: a resource for subject and language teachers, Cambridge University Press, 2012, стр. 13.
3. Гринева М.В. Профессионально ориентированный курс домашнего чтения в свете реализации предметно-языкового интегрированного обучения // Человеческий капитал. 2015. № 09 (69). с. 94-98.
4. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL. [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm
5. Чертовских О.О. Британский университет: методы, формы и содержание учебного процесса // Человеческий капитал. 2015. № 8 (80). с. 15-20.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРИОРИТЕТНОГО РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ И КРЕАТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ

UPDATING THE PRIORITY OF THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE AND CREATIVE COMPONENTS OF PROFESSIONALISM THE HEAD OF THE ORGANIZATION



Сведения об авторе. Неверова И.В., старший преподаватель кафедры экономического образования Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»), соискатель.

Information about the author. Neverova I.V., Senior Professor of Economic Education Department of Russian State Pedagogical University (Volkhov affiliation)

Контактная информация: E-mail: iv_neverova@mail.ru. SPIN: 9609-0707.

Краткая аннотация. В статье раскрывается психолого-акмеологическое содержание инновационного компонента профессионализма современного руководителя организации. За основу берется положение о том, что продуктом труда успешного руководителя является долгосрочно преуспевающая организация. Необходимым условием стабильного преуспевания является поддержка инноваций в организационной среде. Творчество и инновации в профессиональном труде – один из показателей операциональной сферы профессионализма руководителя. Инновационный компонент профессионализма руководителя представлен двумя группами инновационных ха-

раактеристик – функциональной готовности к инновациям и психологической готовности к инновациям. Детально раскрывается психологическое содержание каждой инновационной характеристики путем анализа взаимосвязей с личностными свойствами, диагностированными по стандартизированным методикам.

A brief abstract. The article describes the psychological and acmeological content of the innovative component of the professionalism of the modern leader in organization. It is based on the thesis that the product of a successful leader's work is a long-term prosperous organization. A necessary condition for stable prosperity is the support of innovations in the organizational environment. Creativeness and innovation in professional work are one of the indicators of the operational sphere of the leader's professionalism. The innovative component of the leader's professionalism is represented by two groups of innovative characteristics: functional readiness for innovation and psychological readiness for innovation. The psychological content of each innovation characteristic is described in detail by analyzing the relationships with personal features diagnosed by standardized methods.

Ключевые слова: профессионализм деятельности и личности, профессионализм руководителя, инновационный компонент профессионализма руководителя, инновационные характеристики деятельности и личности руководителя, функциональная готовность к инновациям, психологическая готовность к инновациям.

Key words: professionalism of activity and person, leader's professionalism, innovative component of leader's professionalism, innovative characteristics of leader's activity and person, functional readiness for innovation, psychological readiness for innovation.

Современные условия экономического и социального развития предъявляют особые требования к конкурентоспособности и устойчивому функционированию организаций любого типа и вида. Наиважнейшим фактором стабильности и процветания организации по праву считается высокий профессионализм ее руководителя.

Проблема профессионализма руководителя традиционно занимает центральное место среди исследований управленческой деятельности, ее психологии и акмеологии (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Р.Л. Кричевский, Г.И. Марасанов, А.К. Маркова, Х. Ульфельдер, И. Хендерсон и др.). Однако содержательные аспекты феномена профессионализма ру-

ководителя до сих пор являются предметом научных дискуссий. Так, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов фокусируют внимание на творческий потенциал руководителей; А.Л. Журавлев, А.И. Китов, А.В. Филиппов делают акцент на индивидуальный стиль управленческой деятельности; А.П. Ситников, В.В. Петрусинский выделяют спектр личностно-профессиональных качеств и умений с целью разработки акмеологических технологий их развития; А.А. Мироедов, Л.В. Свиридова, Г.Е. Богачук предлагают ситуативную модель профессионализма руководителя (учет региональных условий).

Определяя понятие «профессионализм», в акмеологии принято выделять профессионализм деятельности и профессионализм

личности. «Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью» [5, с. 63].

В данном исследовании мы исходим из того, что продукт труда руководителя – долгосрочно преуспевающая организация. Для таковой характерно (по Джозефу Г. и Джимми Т. Бойетт), особое отношение к инновациям – «Поддержка инновации и готовность к риску»

[1, с. 110]. В высокоэффективных организациях «традиционному» игнорированию новых идей противопоставлены: «постоянный поиск и испытание новых идей; поддержка людей, пошедших на риск и даже потерпевших неудачу; побуждение предпринимать новые попытки; продвижение по службе тех, кто инициирует изменения» [1, с. 110].

Обеспечить успешную инновационную деятельность организации или, как минимум, готовность к переменам и позитивным изменениям сможет только такой руководитель, который сам обладает необходимым уровнем психологической и функциональной готовности к инновациям. Различные аспекты инновационной готовности руководителей изучались Е.Г. Чирковской, И.О. Загашевым, Ю.Е. Суловым и др. В частности, И.О. Загашев под готовностью к инновациям понимает «систему характеристик специалиста, обуславливающую его эффективность и направленность в реализации инновационных проектов» [3, с. 419]. Данное определение вполне согласуется с нашими представлениями об инновационном компоненте профессионализма руководителя организации. В нашем исследовании инновационный компонент рассматривается, как комплекс отдельных инновационных характеристик, которые группируются в блоки психологической готовности к инновациям и функциональной готовности к инновациям [4, с. 40]. Инновационные характеристики, составляющие психологическую готовность к инновациям, относятся к профессионализму личности руководителя. Инновационные характеристики, объединенные в блок функциональной готовности к инновациям, непосредственно реализуются в профессиональной деятельности руководителя, то есть относятся к профессионализму деятельности руководителя. Состав инновационных характеристик был сформирован экспертным путем в рамках реализации проекта SISLO Правительством Ленинградской области совместно с Датским Технологическим институтом – «Развитие инновационной системы Ленинградской области» (2005 год). Проблема заключалась в том, что появилась необходимость оценки инновационных характеристик руководителей, а соответствующий инструментарий для этого отсутствует.

Целью данного исследования стала не только разработка инструмента оценки уровня развития инновационных характеристик руководителей различных организаций, но и определение значения инновационного компонента для профессионализма руководителя.

Идея исследования заключалась в том, что составу инновационных характеристик, выявленному в ходе экспертного обсуждения, соответствуют определенные показатели личностных характеристик, диагностируемых по стандартизированным методикам. Это позволит осуществлять объективную диагностику состава инновационных черт при отборе кадров, а также отслеживать развитие требуемых качеств в ходе этапов профессионального становления и совершенствования.

Психолого-акмеологическое исследование инновационных характеристик руководителей проводилось на предприятиях и в организациях Санкт-Петербурга и Ленинградской области [2, с. 28]. Респондентами выступали руководители организаций различного профиля, крупных и малых предприятий различных форм собственности. Всего количество испытуемых, включая экспертов, составило 497 человек.

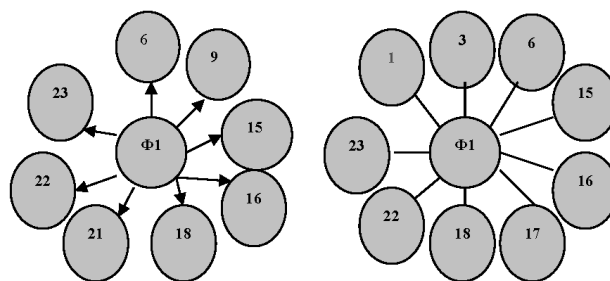
Исследование проводилось в несколько этапов: 1. Этап дифференциации руководителей по эффективности осуществления управленческой деятельности (по специально разработанной методике). 2. Этап диагностики уровня функциональной, психологической готовности к инновациям (по специально разработанным опросникам), а также личностных свойств, сопряженных с ними, – с помощью стандартизированных методик. 3. Этап обработки и интерпретации результатов исследования [2, с. 28].

Сравнительный анализ показателей инновационных характеристик и личностных свойств руководителей в группах разной профессиональной успешности показал выраженные различия [2, с. 28]. Из 44 показателей только три не дали значимых различий: попустительский стиль, эмоционально-ориентированная копинг-стратегия и активно-ригидная стратегия достижения цели.

Анализ взаимосвязей показателей инновационных характеристик и личностных свойств руководителей (таблица 1) показал высокую степень интегрированности анализируемых показателей, что не позволило сделать общую читаемую корреляционную плеяду.

Обратимся к составу инновационного компонента управленческого профессионализма через содержание отдельных инновационных характеристик, относящихся к психологической готовности к инновациям и – к функциональной готовности к инновациям. Содержание отдельных инновационных характеристик, помимо тезиса с названием каждой из анализируемых характеристик, сформулированных экспертами, можно раскрыть через взаимосвязи с другими характеристиками указанных блоков и, особенно, – через взаимосвязи с личностными свойствами, диагностированными по стандартизированным методикам. Эксперты сформулировали функциональные и психологические характеристики, отражающие готовность руководителя возглавить инновационные процессы в организации. Из них путем ранжирования были отобраны по десять показателей функциональной готовности к инновациям (Ф1-Ф10) и – психологической готовности к инновациям (П1-П10).

Рассмотрим содержание каждой из характеристик с показателями личностных свойств, полученных путем диагностирования по стандартизированным методикам. Ниже представлены коррелограммы каждой из Ф и П с личностными свойствами с коэффициентом > 0,5. На рисунке 1 – коррелограмма первой функциональной инновационной характеристики (Ф1) – «Интерес к новому в отрасли, на рынке, в исследованиях». Слева – коррелограмма группы успешных, справа – неуспешных. Такой порядок сохранится во всех рисунках.



Условные обозначения: 1- директивный стиль, 3- коллегиальный стиль, 6- гибкость мышления, 9- эмоционально-ориентированный копинг, 15- любознательность, 16- сложность, 17- воображение, 18- креативность (сумма), 21- креативный потенциал способов решения проблем, 22- креативный потенциал рабочей среды, 23- креативный потенциал (итог).

Рисунок 1– Взаимосвязи Ф1 – «Интерес к новому в отрасли, на рынке, в исследованиях»

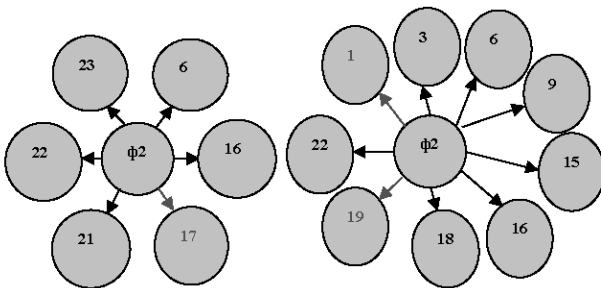
Как видно из рисунка 1, данная функциональная инновационная характеристика сопряжена с большим количеством личностных свойств: гибкость мышления, любознательность, стремление к сложности решаемых задач, креативность в целом и креативный потенциал в частности. Кроме того, проявляется данная функциональная черта руководителя в соответствующей «питательной» инновационной среде. Данное содержание Ф1 характерно для руководителей, как успешной группы, так и неуспешной. Но существенное отличие состоит в том, что для руково-

Таблица 1 – Фрагмент матрицы корреляций: показатели психологической готовности к инновациям (П1-П10) и личностных свойств в группе успешных

Показатели готовности к инновациям / Личностные свойства	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9	П10
1	-0,50	-0,38	-0,19	-0,18	-0,20	-0,03	-0,25	-0,12	-0,37	-0,07
2	-0,42	-0,17	-0,04	0,13	-0,01	0,18	0,04	0,02	-0,20	0,07
3	0,59	0,38	0,17	0,08	0,161	-0,04	0,18	0,11	0,39	0,03
4	0,43	0,35	0,28'	0,01	-0,06	-0,04	0,33	0,18	0,20	-0,05
5	0,36	0,27	0,23;	0,26	0,01	0,28	0,24	0,21	0,50	0,30
6	0,42	0,40	0,76	0,38	0,18	0,21	0,48	0,20	0,50	0,38
7	0,33	0,18	0,52	0,53	0,30	0,47	0,30	0,33	0,43	0,49
8	0,09	0,07	0,24	0,62	0,84	0,43	0,01	0,34	0,32	0,59
9	0,74	0,50	0,42	0,04	0,04	-0,10	0,20	-0,15	0,49	0,05
10	-0,16	-0,23	-0,14	-0,21	-0,03	-0,32	-0,08	-0,39	-0,26	-0,25
11	-0,06	-0,27	-0,11	-0,37	-0,26	-0,32	-0,12	-0,09	-0,23	-0,33
12	-0,08	-0,01	-0,22	-0,28	-0,10	-0,21	0,05	0,00	-0,17	-0,24
13	0,12	0,25	0,29	0,56	0,31	0,46	0,06	0,08	0,35	0,50
14	0,28	0,09	0,33	0,35	0,30	0,35	0,24	0,30	0,38	0,36
15	0,42	0,46	0,69	0,14	0,05	-0,07	0,38	-0,10	0,37	0,14
16	0,47	0,44	0,47	0,34	0,20	0,17	0,45	0,26	0,54	0,50
17	-0,45	-0,44	-0,47	-0,39	-0,21	-0,25	-0,51	-0,17	-0,48	-0,36
18	0,14	-0,09	0,36	0,07	0,18	0,06	-0,08	0,26	0,25	0,29
19	0,21	0,12	0,11	0,40	0,23	0,49	0,01	0,75	0,35	0,46
20	0,21	-0,05	0,07	0,01	0,23	0,04	0,02	0,33	0,36	0,19
21	0,36	0,43	0,51	0,41	0,17	0,19	0,29	0,07	0,71	0,51
22	0,38	0,46	0,56	0,26	-0,01	0,10	0,56	0,06	0,74	0,25
23	0,49	0,46	0,63	0,36	0,17	0,19	0,46	0,16	0,90	0,47
24	0,09	0,22	0,18	0,62	0,64	0,51	0,14	0,43	0,36	0,71
25	0,22	0,06	0,15	0,42	0,40	0,43	0,06	0,31	0,40	0,56

Условные обозначения: 1-директивный стиль, 2-попустительский стиль, 3- коллегиальный стиль, 4- коммуникативные склонности, 5-организаторские склонности, 6-гибкость мышления, 7- мотивация успеха-боязнь неудач, 8- проблемно-ориентированный копинг, 9- эмоционально-ориентированный копинг, 10- копинг, ориентированный на избегание, 11- пассивная стратегия достижения цели. 12- активно-ригидная стратегия достижения цели, 13- активно-пластичная стратегия достижения цели, 14- склонность к риску. 15- любознательность. 16- сложность. 17- воображение. 18- креативность (сумма), 19- волевой потенциал. 20 – креативный потенциал личности, 21- креативный потенциал способов решения проблем. 22- креативный потенциал рабочей среды, 23- креативный потенциал (итог), 24- активность. 25- оптимизм.

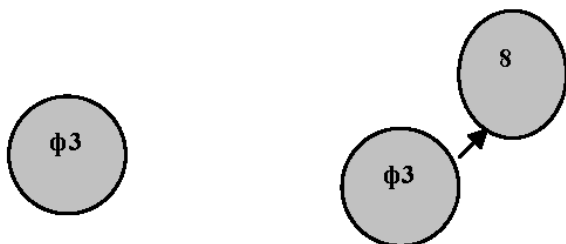
дителей группы успешных характерен творческий, креативный способ решения проблем, т.е. иницирующее начало, более выраженная субъектность креативности, а в группе неуспешных показатели креативности сопряжены с коллегальностью, воображением, противоположны директивности. Неуспешный руководитель способен интересоваться новым, когда открыт для коммуникации с подчиненными, но не приемлет новизны в ситуации директивного управления. При этом интерес к новому у неуспешного руководителя часто приобретает характер фантазий и прожектерства. Таким образом, для диагностики способности к восприятию нового из всех креативных показателей наиболее информативен «Способ решения проблем» по методике Макшанова С.И. «Каков мой креативный потенциал?» (блок «В») при характерных невысоких показателях «Воображения» по методике «Креативность» Е.Е. Туник.



Условные обозначения: 1- директивный стиль, 3- коллегальный стиль, 6- гибкость мышления, 9- эмоционально-ориентированный копинг, 15- любознательность, 16- сложность, 17- воображение, 18- креативность (сумма), 19- волевой потенциал, 21- креативный потенциал способов решения проблем, 22- креативный потенциал рабочей среды, 23- креативный потенциал (итог).

Рисунок 2 – Ф2 – «Стремление обучаться»

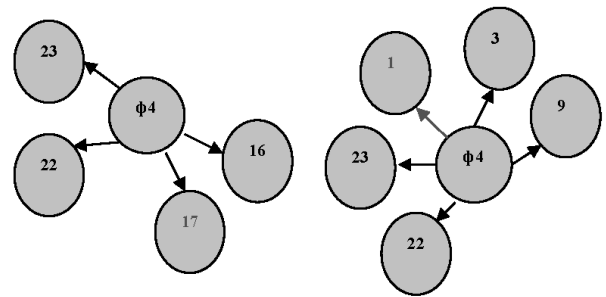
Как видно из рисунка 2, функциональная инновационная характеристика Ф2 так же сопряжена с большим количеством личностных свойств. Совпадают в группах успешных и неуспешных: гибкость мышления (по Лачинсу), сложность («Креативность» Е.Е. Туник), креативная рабочая среда («Креативный потенциал» С.И. Макшанова). В успешной группе добавляется креативный потенциал (сумма) и отдельно его блок «В» – способ решения проблем – при минусовой связи с воображением. Повторяется тенденция Ф1 по «субъектности» креативности. В группе неуспешных также повторяется тенденция Ф1: стремление обучаться сопряжено с коллегальным стилем, любознательностью (батарея «Креативности»), добавляется эмоционально-ориентированный копинг. Судя по данному сочетанию в группе неуспешных, оно непродуктивно для профессионализма руководителя. Кроме того, противостоят стремлению обучаться (по группе неуспешных) – директивный стиль и высокий волевой потенциал. Таким образом, в диагностике данной функциональной инновационной характеристики делаем акцент на определение креативного потенциала.



Условные обозначения: 8- проблемно-ориентированный копинг

Рисунок 3 – Ф3 – «Умение быстро найти решение в нестандартной ситуации»

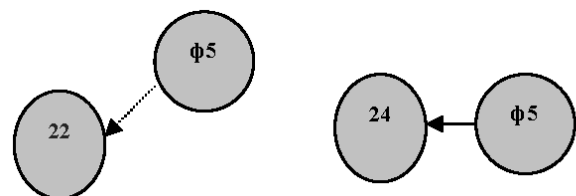
Как видно из рисунка 3, умение быстро найти решение в нестандартной ситуации (Ф3) практически не имеет взаимосвязей с диагностируемыми личностными свойствами. Напомним, что данная функциональная инновационная характеристика была предложена экспертами, как необходимая для успешного руководителя в условиях инноваций. По нашим экспериментальным данным - либо для данной характеристики не найден подходящий диагностический инструментарий, либо она не обладает весомостью для определения инновационной функциональности руководителя. Дальнейший анализ других инновационных характеристик позволит прояснить этот момент.



Условные обозначения: 1- директивный стиль, 3- коллегальный стиль, 9- эмоционально-ориентированный копинг, 16- сложность, 17- воображение, 22- креативный потенциал рабочей среды, 23- креативный потенциал (итог)

Рисунок 4 – Ф4 – «Умение найти нестандартное решение в стандартной ситуации»

Как видно из рисунка 4, распределение взаимосвязей в противоположных группах испытуемых по функциональной инновационной характеристике Ф4 – почти ассиметрично. Совпадают два показателя креативного потенциала и они, конечно, согласуются с наименованием анализируемой Ф4 – «Умение найти нестандартное решение в стандартной ситуации». Однако представителей группы успешных к этому подвигает стремление к сложным задачам (из батареи «Креативности» Е.Е. Туник) и «минусовое» воображение, а представителей группы неуспешных – эмоционально-ориентированный копинг и коллегальный стиль. Директивный стиль здесь – «в минусе». Получаем новое подтверждение значения «субъектности» креативности для профессионализма руководителя.

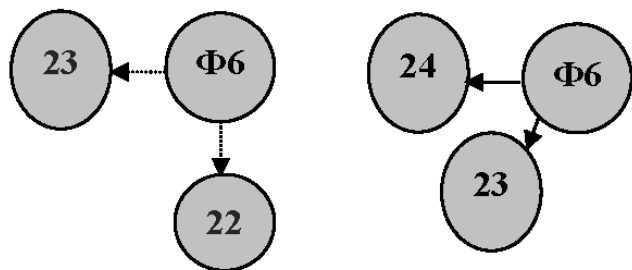


Условные обозначения: 22- креативный потенциал рабочей среды, 24- активность

Рисунок 5 – Ф5 – «Стремление внедрять инновационные технологии производства и управления»

Как видно из рисунка 5, стремление внедрять инновационные технологии производства и управления (Ф5) практически не зависит от личностных свойств руководителя, что, видимо, диктуется в большей степени стратегией организации и производственными целями. Данное представление отчасти подтверждается корреляцией (0,44, т.е.

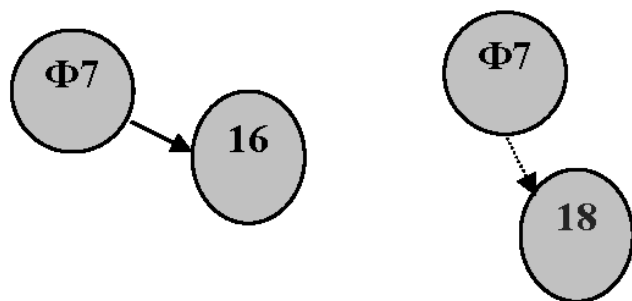
меньше 0,5) с креативным потенциалом рабочей среды. Характерно, что в группе неуспешных есть корреляция с активностью, но это, как раз, может являться недостатком в случае «инноваций ради инноваций», без должной производственной необходимости.



Условные обозначения: 22- креативный потенциал рабочей среды, 23 – креативный потенциал (итог), 24- активность

Рисунок 6 – Ф6 – «Стремление производить инновационный продукт»

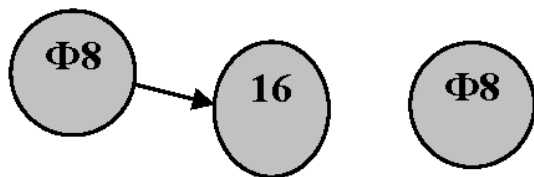
Как видно из рисунка 6, стремление производить инновационный продукт (Ф6) также, видимо, является больше производственным императивом, чем выражением особенностей личности руководителя. Есть более слабая связь (< 0,5) с креативной рабочей средой и креативным потенциалом руководителя в группе успешных, что вполне сочетается. В группе неуспешных, как раз, более выражен субъективный компонент стремления производить инновационный продукт – креативный потенциал и активность руководителя.



Условные обозначения: 16- сложность, 18– креативность (сумма).

Рисунок 7 – Ф7 – «Стремление рационализировать собственный труд»

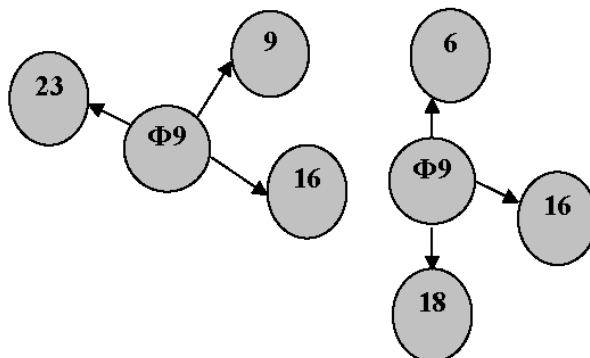
По рисунку 7, стремление рационализировать собственный труд (Ф7) в группе успешных зависит от стремления к сложным задачам (батарей «Креативности»), а в группе неуспешных более слабая связь (< 0,5) - с общей креативностью.



Условные обозначения: 16- сложность («Креативность»)

Рисунок 8 – Ф8 – «Поиск рациональных путей организации труда подчиненных»

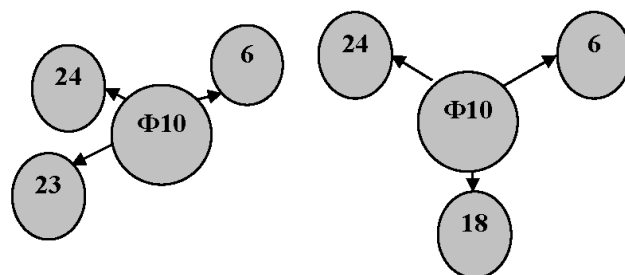
По рисунку 8, поиск рациональных путей организации труда подчиненных (Ф8) в группе успешных связан со «Сложностью» («Креативность»), в группе неуспешных – существенных корреляций не имеет. Это говорит о статичности в деятельности неуспешного руководителя, малой заботе о постоянном совершенствовании.



Условные обозначения: 6-гибкость мышления, 9- эмоционально-ориентированный копинг, 16- сложность, 18– креативность (сумма), 23- креативный потенциал (итог).

Рисунок 9 – Ф9 – «Интерес к идеям и мнениям подчинённых»

По рисунку 9, интерес к идеям и мнениям подчиненных (Ф9) зависит от «Сложности» («Креативность»), эмоционально-ориентированного копинга в группе успешных и их креативного потенциала, включая креативность рабочей среды и способа решения проблем. Еще раз подтверждаем значение «субъектной» креативности. В группе неуспешных добавляются гибкость мышления, креативность в целом, но это не улучшает продуктивность их руководства.

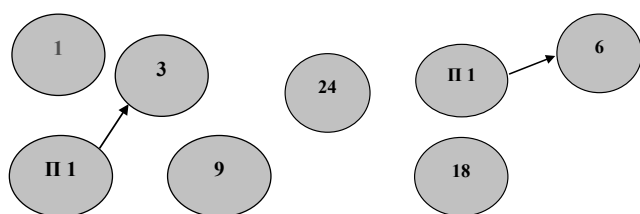


Условные обозначения: 6-гибкость мышления, 18– креативность (сумма), 23 – креативный потенциал (итог), 24- активность.

Рисунок 10 – Ф10 – «Стремление разрабатывать несколько альтернативных вариантов решения проблемы»

Как видно из рисунка 10, стремление разрабатывать несколько альтернативных вариантов решения проблемы (Ф10) в группе успешных зависит от гибкости мышления, креативного потенциала и активности руководителя. Как видим, это снова – «субъектная» креативность. В группе неуспешных вместо креативного потенциала с его креативной рабочей средой и способом решения проблем выявляется корреляция с общей креативностью, что, видимо, объясняет неуспешность «креативностью ради креативности».

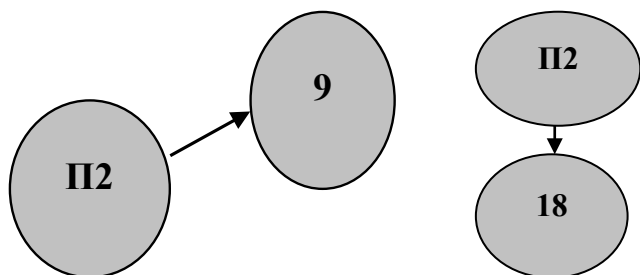
Далее переходим к рассмотрению состава и взаимосвязей психологических характеристик готовности к инновациям как необходимого компонента профессионализма руководителя (характеристики П1-П10).



Условные обозначения: 1- директивный стиль, 3- коллегиальный стиль, 6- гибкость мышления, 9- эмоционально-ориентированный копинг, 18- креативность (сумма), 24- активность

Рисунок 11 – П1 – «Способность воспринимать мнения»

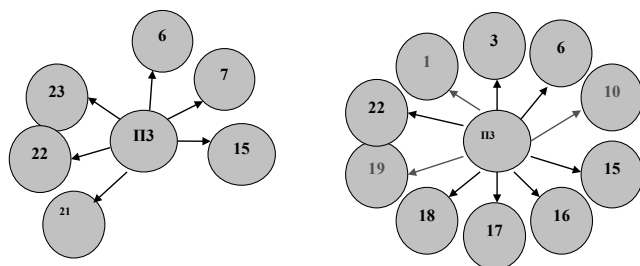
По рисунку 11, способность воспринимать мнения (П1) в группе успешных складывается из коллегиального стиля, эмоционально-ориентированного копинга, отсутствия директивности. В группе неуспешных – это больше - интеллектуально- субъективный процесс: корреляции - с гибкостью мышления, общей креативностью, активностью.



Условные обозначения: 9- эмоционально-ориентированный копинг, 18- креативность (сумма)

Рисунок 12 – П2 – «Способность формировать команду»

На рисунке 12 мы видим, что способность формировать команду (П2) в группе успешных базируется на эмоционально-ориентированном копинге, а в группе неуспешных – на общей креативности. Получается, что неуспешный руководитель формирует команду больше для сбора идей и мнений, чем для продуктивной совместной работы.

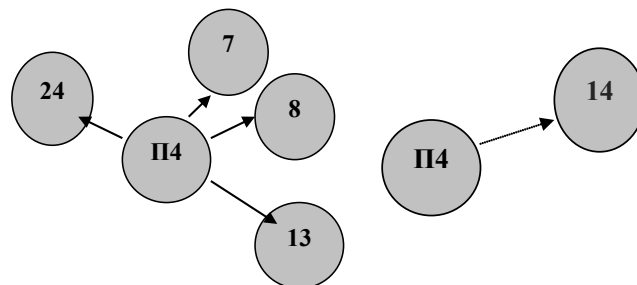


Условные обозначения: 1- директивный стиль, 3- коллегиальный стиль, 6- гибкость мышления, 7- мотивация успеха-боязнь неудач, 10- копинг, ориентированный на избегание, 15- любознательность, 16- сложность, 17- воображение, 18- креативность (сумма), 19- волевой потенциал, 21- креативный потенциал способов решения проблем, 22- креативный потенциал рабочей среды, 23- креативный потенциал (итог)

Рисунок 13 – П3 – «Аналитические способности, гибкость мышления, обучаемость»

Как видно из рисунка 13, инновационная характеристика П3 взаимосвязана с большим числом индивидуальных свойств руководи-

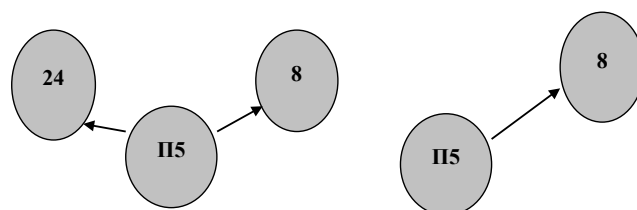
лей. В группе успешных это: гибкость мышления, мотивация достижения цели, любознательность, креативный способ решения проблем, креативная рабочая среда, итоговый креативный потенциал. Здесь мы снова видим «субъектную» креативность. В группе неуспешных данные качества дополняются коллегиальным стилем, полным набором показателей креативности, включая «воображение». Но мы помним, что в группе успешных воображение уходило в «минус», а коллегиальность заменена более специфической для инноваций креативной рабочей средой. Получается, что неуспешные с трудом интегрируют собственную креативность и коллегиальность в продуктивную инновационность, то есть не обладают сформулированной нами «субъектной» креативностью.



Условные обозначения: 7- мотивация успеха-боязнь неудач, 8- проблемно-ориентированный копинг, 13- 13- активно-пластичная стратегия достижения цели, 14- склонность к риску, 24- активность

Рисунок 14 – П4 – «Способность мотивировать, поддерживать и усиливать мотивацию для достижения цели»

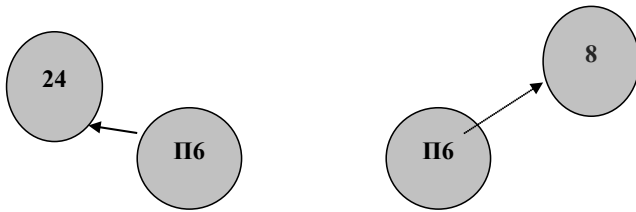
По рисунку 14 хорошо видно вполне ожидаемое содержание характеристики П4 в группе успешных «Способность мотивировать, поддерживать и усиливать мотивацию для достижения цели»: мотивация успеха, проблемно-ориентированный копинг, активно-пластичная стратегия достижения цели, активность. В группе неуспешных эта характеристика практически не имеет значимых взаимосвязей, но характерно, что менее значимая и только одна корреляция – со «Склонностью к риску» (из батареи «Креативность»). Это больше говорит о гипермотивации без учета реальных условий и возможностей.



Условные обозначения: 8- проблемно-ориентированный копинг, 24- активность

Рисунок 15 – П5 – «Способность решать «любые» задачи, энергичность, наступательность в достижении цели»

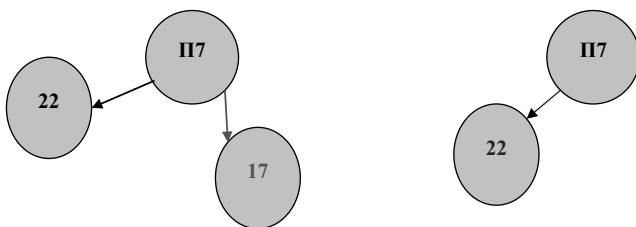
По рисунку 15, способность решать «любые» задачи, энергичность, наступательность в достижении цели (П5) вполне предсказуемо связана с проблемно-ориентированным копингом в обеих анализируемых группах и – дополнительно в группе успешных - с активностью руководителя.



Условные обозначения: 8- проблемно-ориентированный копинг, 24- активность

Рисунок 16 – П6 – «Способность ставить выполнимые цели, выбрать оптимальный темп их достижения»

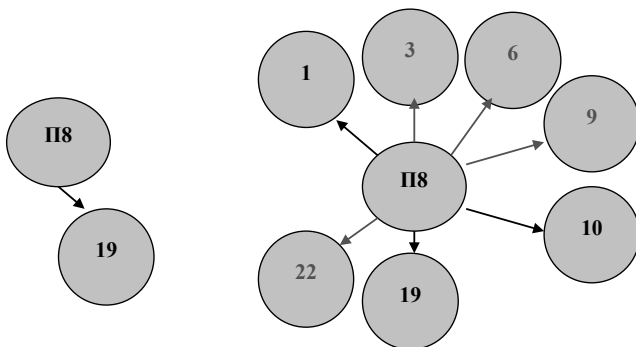
По рисунку 16, способность ставить выполнимые цели, выбирать оптимальный темп их достижения (П6) в группе успешных связана с активностью руководителя, в группе неуспешных – с проблемно-ориентированным копингом (с меньшим коэффициентом корреляции).



Условные обозначения: 17- воображение, 22- креативный потенциал рабочей среды

Рисунок 17 – П7 – «Способность генерировать идеи, действовать вопреки привычным схемам»

По рисунку 17, способность генерировать идеи, действовать вопреки привычным схемам (П7) вполне логично связана с креативным потенциалом рабочей среды и, при этом, – противоположна воображению. То есть для группы успешных характерно довольно практичное генерирование идей, не «идеи ради идей».

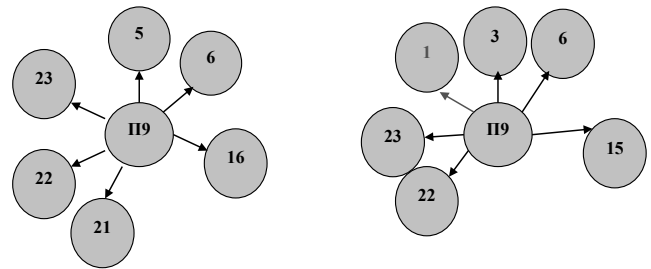


Условные обозначения: 1- директивный стиль, 3- коллегиальный стиль, 6- гибкость мышления, 7- мотивация успеха-боязнь неудач, 9- эмоционально-ориентированный копинг, 10- копинг, ориентированный на избегание, 19- волевой потенциал, 22- креативный потенциал рабочей среды

Рисунок 18 – П8 – «Способность мобилизоваться в трудной ситуации»

Рисунок 18 показывает, что способность мобилизоваться в трудной ситуации (П8) базируется, прежде всего, на волевом потенциале. Интересно, что в группе неуспешных еще добавляется директивный стиль, но при этом – копинг, ориентированный на избегание. В «мину-

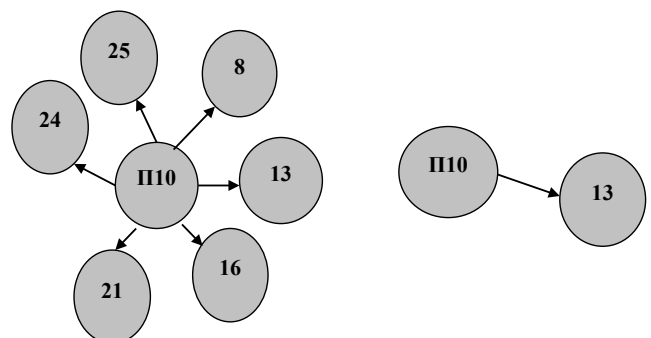
се» - коллегиальный стиль, гибкость мышления, эмоционально-ориентированный копинг, креативный потенциал рабочей среды. Очевидна непродуктивная «мобилизация» в группе неуспешных: либо мобилизация, невзирая ни на кого и ни на что, либо избегание проблемы.



Условные обозначения: 1- директивный стиль, 3- коллегиальный стиль, 5- организаторские склонности, 6- гибкость мышления, 15- любознательность. 16- сложность, 21- креативный потенциал способов решения проблем. 22- креативный потенциал рабочей среды, 23- креативный потенциал (итог)

Рисунок 19 – П9 – «Способность создавать творческую обстановку»

Как видно из рисунка 19, способность создавать творческую обстановку (П9) в группе успешных зависит от многих индивидуальных показателей: организаторские склонности, гибкость мышления, сложность, креативный потенциал способов решения проблем, рабочей среды, креативного потенциала в целом. В группе неуспешных: коллегиальный стиль, креативные показатели личности. Как видим, неуспешным для создания творческой обстановки не хватает организаторских данных и стремления к сложным задачам.



Условные обозначения: 8- проблемно-ориентированный копинг, 11- пассивная стратегия достижения цели, 13- активно-пластичная стратегия достижения цели, 16- сложность, 21- креативный потенциал способов решения проблем, 24- активность. 25- оптимизм

Рисунок 20 – П10 – «Способность позитивно оценивать ситуацию и ее перспективы»

На рисунке 20 способность позитивно оценивать ситуацию и ее перспективы (П10) в группе успешных зависит от активности, оптимизма, активно-пластичной стратегии достижения цели, проблемно-ориентированного копинга, стремления к сложным задачам. В группе неуспешных - корреляция только с активно-пластичной стратегией достижения цели, что явно недостаточно для данной инновационной характеристики профессионализма руководителя.

В целом анализ состава и взаимосвязей отдельных характеристик инновационного компонента профессионализма руководителя организации показал:

1. Инновационный компонент профессионализма руководителя организации целесообразно рассматривать, исходя из традиционного разделения на профессионализм деятельности и личности, с использованием двух групп инновационных характеристик: функциональной готовности к инновациям и психологической готовности к инновациям.

2. Выделенные экспертным путем отдельные инновационные характеристики сформулированы в интегративных категориях, близких к компетенциям, и являются трудно оцениваемыми по объективным критериям. Потребовались уточнение состава анализируемых инновационных характеристик и объективный инструментарий для профориентационной диагностики, кадровой оценки и акмеологического мониторинга этапов профессионального развития.

3. Проведенный анализ состава и взаимосвязей инновационных характеристик выявил высокую сопряженность большинства инновационных характеристик с индивидуальными свойствами испытуемых, диагностированными по стандартизированным методикам.

4. Значительная часть стандартизированных методик, примененных в исследовании, отражает уровень креативных черт

личности испытуемых, что позволило выявить важное отличие креативности успешных и неуспешных руководителей: креативные черты успешных руководителей – интегрированы и фокусированы на деятельность, а у неуспешных руководителей личные креативные черты не объединяются с активностью и мотивированностью профессионального руководства. В ходе анализа для интерпретации данных часто требовалось краткое наименование данной особенности креативности успешных руководителей. Наиболее адекватной из таких попыток является, на наш взгляд, словосочетание «субъектная» креативность, что подчеркивает активность, мотивированность, продуктивность использования креативности. В дальнейшем требуется теоретическая проработка данного наименования с возможностью его категоризации.

5. Результаты исследования позволяют оценивать уровень развития отдельных характеристик инновационного компонента профессионализма руководителя, давать объективную оценку всех их составляющих в рамках диагностики, разработки специальных развивающих, корректирующих и компенсирующих программ, использования акмеологических технологий мониторинга профессионального и личностного совершенствования.

Список использованных источников:

1. Белов В.В., Белова Е.В., Корзунин В.А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству: учеб. Пособие. – СПб: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – 200 с.

2. Белов В.В., Неверова И.В. Психологическое содержание инновационного компонента акмелидерства в организации// Человеческий капитал. – 2017. -№4(100). – С. 27-32.

3. Загашев И.О. Психологическая готовность к инновациям как условие эффективности внедрения системы управления качеством. //Известия Самарского научного центра РАН. – 2010 – т.12, №5(2). – С.418-420.

4. Неверова И.В., Назриева М.В. Инновационные характеристики в парадигме «идеального» руководителя.// Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний: сборник научных статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. - С. 40-43.

5. Психология и акмеология управления: словарь-справочник / Дьячкова Е.В., Зазыкин В.Г., Смирнова И.А. - Иваново: Иваново, 2012. - 127 с.

Югфельд Ирина Александровна,
Ugfeld Irina A,
Харланова Юлия Викторовна,
Harlanova Julia V.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

STUDENT'S MOTIVATION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS



Сведения об авторах. Югфельд И.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого. Харланова Ю.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого.

Information about the authors. Ugfeld I.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of psychology and pedagogy Department of Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy. Harlanova J.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of psychology and pedagogy Department of Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy.

Контактная информация: E-mail: fedotenko@tsput.ru; psytu@yandex.ru.

Аннотация. В статье анализируются различные подходы к пониманию сущности мотивации и мотивов, рассматривается феномен студенческого инфантилизма. Показана взаимосвязь характера и уровня мотивации и профессионального самоопределения будущего учителя. Проведена диагностика профессиональной мотивации первокурсников, проанализи-

рованы и интерпретированы полученные результаты. Обоснованы пути стимулирования учебно-профессиональной мотивации в образовательном процессе университета.

Abstract. The article analyzes various approaches to understanding the essence of motivation and motives, it deals with the phenomenon of student infantilism. The relation between the nature and the level of motivation and professional identity of future teachers is described. We carried out diagnostics of professional motivation of first-year students, analyzed and interpreted the results. The ways of stimulating of educational-professional motivation in the educational process of the university are explained.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, самоопределение, «студенческий инфантилизм», субъект, диагностика, тесты, тренинг.

Key words: motivation, professional motivation, self-determination, student infantilism, subject, diagnosis, tests, training.

Введение. Современное педагогическое образование находится в глубоком кризисе: профессия учителя сегодня стала одной из наименее престижных, подготовка будущих педагогов в университете не отвечает требованиям социума, вызовам времени. Массовый характер высшего образования не позволяет осуществлять «штучную» подготовку будущих учителей, создавая условия для их профессионального самоопределения и саморазвития. Постоянно сокращается количество выпускников, работающих по специальности, растет неудовлетворенность учителей своей профессиональной деятельностью, наблюдается дезориентация в социальных приоритетах профессии, что связано, как с объективными, так и с субъективными факторами. К этим факторам мы относим:

- несовпадение представлений выпускников о профессиональной деятельности с повседневной школьной реальностью;
- снижение интереса к профессии учителя;
- отсутствие у молодых учителей профессионально значимых качеств;
- низкая профессиональная мотивация;
- неудовлетворительные условия труда;
- нищенская зарплата;
- постоянно растущие интеллектуальные и физические перегрузки;
- стремительное эмоциональное выгорание;
- профессиональные деформации;
- снижение степени защищенности преподавателей и т.д.

Особую остроту проблеме профессионального самоопределения студентов педагогического университета придает характерное для сегодняшней школы значительное старение учительства как социально-профессиональной группы.

Начинающие учителя, не обретая личностных смыслов в педагогической деятельности, сталкиваясь с трудностями и вызовами, уходят из профессии.

Подготовка студентов в университете не ориентирована на профессиональное са-

моопределение, понимаемое как процесс и результат поиска и нахождения личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности профессии [4, с.31]. Профессиональное самоопределение как форма личностного выбора, отражает процесс поиска, а также непосредственное приобретение профессии [1, с. 56].

Профессиональное самоопределение предполагает сопоставление личных особенностей студентов, их потребностей, способностей, ценностей с пространством профессии. Важнейшим условием профессионального становления является развитие субъектной позиции студента. Исследование профессиональной мотивации, ее развития и коррекции - одна из центральных проблем современной педагогической психологии, связанная с изучением психологической детерминации учебной и профессиональной деятельности личности.

Мотивация личности, воздействуя на ее поведение, деятельность, особенности социальных отношений, непосредственно влияет на профессиональное самоопределение, на готовность начинающего учителя преодолеть трудности при «вхождении в профессию». Мотивационно-потребностная сфера играет особую роль на начальном этапе выбора, вместе с тем не теряет своей значимости на протяжении всего профессионального самоосуществления. Для высшего педагогического образования характерны две противоречивые тенденции: с одной стороны, постоянно снижающаяся мотивация абитуриентов, поступающих в вуз, случайность, неосознанность их профессионального выбора, с другой стороны, увеличение амплитуды колебаний их личностной и профессиональной готовности к обучению. Осознанному профессиональному выбору препятствует также, так называемый «студенческий инфантилизм», – феномен, появившийся сравнительно недавно, однако приобретающий все большие масштабы. Для студентов этой группы характерны: внешний локус контроля, ориентация на точку зрения преподавателя, на внешнюю оценку, отсутствие адекватной

самооценки; доминирование мотивации избегания неудач, высокая степень тревожности, «страх ошибки». Инфантилизм проявляется в неготовности первокурсников преодолевать трудности, возникающие в учебной деятельности, общении, взаимодействии с преподавателями, брать на себя ответственность, совершать осознанный выбор. Успешно заниматься учебно-профессиональной деятельностью им мешает отсутствие желания и умения искать, отбирать, анализировать необходимую информацию, выделять наиболее существенное, отделять главное от второстепенного, используя техники рационального запоминания учебного материала. Ценностные ориентации этих студентов представлены гедонизмом и прагматизмом, приоритетные позиции в их ценностной иерархии занимают удовольствие, развлечение [2]. Студенческий инфантилизм тормозит становление субъектной позиции студента, без которой невозможно осознанное профессиональное самоопределение. Для первокурсников этой группы характерно доминирование «детских» реакций на неудачу: обида, яркое эмоциональное неприятие, разочарование, отказ выполнять задание.

Формирование профессиональной мотивации студентов в педагогическом университете – это сложный многоэтапный и неравномерный процесс, предполагающий использование психологически обоснованных методов диагностики, а также адекватных педагогических технологий развития.

Краткий обзор литературы Проблема мотивации профессиональной и учебной деятельности имеет длительную и плодотворную историю в отечественной (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.И. Ковалев, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, В.С. Ильин, Р.С. Немов, А.Б. Орлов, П.М. Якобсон и др.) и зарубежной психологии (Д.В. Аткинсон, А.Г. Маслоу, Мак-Дугалл, В.С. Мерлин, Г. Мюррей, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен) [3,5]. Мотивации и мотивам посвящено значительное количество психологических и педагогических исследований. Разнообразие и противоречивость мотивационных факторов,

широкий спектр исследовательских подходов к их изучению – все это объясняет множество существующих в науке определений категорий и понятий исследовательского поля. К категории «мотива» в современной психологии относят разнообразие феномены: представления, идеи, чувства, переживания (Л.И. Божович); потребности, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен); желания, привычки, мысли (П.А. Рудик); морально-политические установки (А.Г. Ковалев); психические процессы, состояния и свойства личности (К.К. Платонов). Наиболее традиционным для российской психологии остается рассмотрение мотива как внутренней «определенной потребности», входящей в структуру деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.). Понятие мотивации как совокупность различных побудителей деятельности более широкое, включает в себя понятие «мотив». Проблемы самоопределения личности широко и разнопланово исследовались в отечественной педагогике и психологии (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, А.Е. Голомшток, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.Д. Сазонов, С.Н. Чистякова и др.), изучались условия, детерминирующие профессиональный выбор. Некоторые психологи рассматривают мотивацию как процесс возникновения и образования мотива на основе потребности (Д.А. Кикнадзе). Другая группа (М.В. Матюхина, Э.Д. Телегина, Л.М. Фридман, В.А. Ядов) понимает мотивацию как систему мотивов, их совокупность, структуру. Третий подход связан с пониманием мотивации как совокупности множества «мотивационных факторов: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей влечений, мотивационные установки или диспозиций (Р.С. Немов). Интересна позиция В.Г. Асеева, утверждающего, что мотивация личности двумодальна: в виде воздействия на личность – поощрений и наказаний, в виде стремлений и избегания чего-либо, с одной стороны это потребность, а с другой – необходимость.

Мотивация рассматривается как динамичный механизм или процесс, являясь при этом вторичным образованием. Все исследователи согласны с тем, что мотив и мотивация - связанные между собой психические категории, однако нередко эти понятия используются как синонимы. Нам близка позиция психологов, рассматривающих мотивацию как динамический процесс формирования мотивов.

В зарубежной психологии традиционно выделяют две группы теорий: содер-

жательные (Ф. Герцберга, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланда), ориентированные на анализ внутренних побуждений (потребностей), заставляющих личность поступать подобным образом, и процессуальные (теория ожидания, теория справедливости и модель Портера-Лоулера), направленные на изучение поведения людей с учетом их восприятия и познания [5,6].

В аспекте данного исследования мы рассматриваем мотивацию как систему иерархически выстроенных мотивов, связанную, с одной стороны, со структурой личности, с другой – со спецификой конкретной ситуации (М.В. Матюхина, Э.Д. Телегина, К.Т. Патрина, Л.М. Фридман, В.А. Ядов и др.). Профессиональная мотивация побуждает и направляет личность к изучению будущей профессиональной деятельности.

Мотивы выбора педагогической профессии находятся в центре внимания психологов, педагогов, социологов, методистов (Е.П. Белозерцев, С.В. Бобровицкая, В.И. Журавлев, Д.А. Кикоть, Е.М. Никиреев, В.А. Якунин и др.). Являясь подвижными, динамичными конструктами, мотивы отражают экономические, политические, культурологические характеристики социума. Выбор профессии педагога детерминирован широким спектром различных факторов. Среди них: представление о социальной ценности высшего образования, познавательные интересы, интерес к данной профессии, потребность самореализации в определенных видах деятельности, стремление следовать идеалу, призванию, семейной традиции, интерес к учебному предмету. Велика доля внешних мотивов: невысокий конкурс при поступлении в педвуз, «уход» от службы в армии, «удобство», близость к дому, гарантия от безработицы, реализация потребности в самоутверждении, «за компанию с ровесниками», желание быть студентом, престижность диплома о высшем образовании.

Несмотря на значительный массив психологических и педагогических исследований, по-прежнему не изучены условия формирования профессиональной мотивации в различные периоды обучения в университете, не выявлены факторы преодоления студенческого инфантилизма, не достаточно обоснована связь мотивации и профессионального самоопределения.

Цель исследования – изучить особенности профессиональной мотивации студентов педагогического вуза, обосновать и реализовать педагогические и психологические усло-

вия, при которых мотивация выступает фактором профессионального самоопределения. Задачи исследования.

1. Определить теоретические основы проблемы развития профессиональной мотивации студентов в процессе психолого-педагогической подготовки в вузе.

2. Провести диагностику профессиональных мотивов у студентов первого курса педагогического университета.

3. Обосновать и реализовать в опытно-экспериментальной работе педагогические, психологические условия развития профессиональной мотивации студентов.

4. Дать оценку эффективности выполненной опытно-экспериментальной работе.

Объект исследования – профессиональная мотивация студентов педагогического вуза.

Предмет исследования – условия формирования профессиональной мотивации будущих педагогов как фактора их профессионального самоопределения в системе высшего профессионального образования.

Гипотеза исследования: профессиональная мотивация студентов педагогического вуза станет фактором их профессионального самоопределения, если в процессе психолого-педагогической подготовки:

- учитывать особенности исходного уровня профессиональной мотивации первокурсников;
- акцентировать необходимость преодоления студенческого инфантилизма;
- внести коррективы в содержание психологических и педагогических дисциплин (персонализация, использование литературы, искусства, междисциплинарного синтеза);
- стимулировать развитие субъектной позиции студентов;
- считать приоритетными технологии, наиболее адекватные студенческому возрасту (диалоговые, игровые, мультимедийные, тренинговые).

Методы исследования.

Теоретические: сравнительный анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ нормативных документов; синтез.

Эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, опрос, экспертная оценка.

Методики исследования: методика Ж. Ньютона, методика диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана, методика учебной мотивации А.А. Реан, В.А. Якунина в модификация Н.Ц. Бадмаевой, ди-

агностика направленности личности Б. Басса, опросник Т. Элерса, опросник социальной желательности Кроуна-Марлоу.

Результаты и их обсуждение. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика студентов 1 курса Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого факультетов русской филологии и документо-ведения, истории и права с целью определения их ведущих профессиональных мотивов. В исследовании участвовало 83 студента.

Методика Ж. Ньютона позволяет выявить ведущие для личности мотивы жизнедеятельности. Поскольку суть данной методики состоит в дополнении испытуемыми незаконченных предложений, то она предполагает качественный анализ и отнесение ответов респондентов к одному из 11 типов мотивов. Анализ полученных результатов показал, что у студентов 1 курса (30%) доминирует мотив аффиляции (стремление иметь новых друзей, быть принятым в группе, страх быть непонятым и отвергнутым). Высокие позиции у первокурсников имели следующие мотивы: направленность на материальные ценности, направленность на досуг, а также мотив достижения. Наиболее низкие позиции в иерархии мотивов показали познавательный мотив, мотив альтруизма, агрессии, доминирования, саморазвития, а также направленность на духовное.

Методика В.Э. Мильмана на диагностику мотивационной сферы личности выявляет мотивационный и эмоциональный профили. Типы мотивационных профилей разделились следующим образом: прогрессивный мотивационный тип – 20%, регрессивный тип – 10%, экспрессивный тип – 20%, «импульсивный» тип – 30%, «уплощенный» тип – 10%, смешанный тип – 10%.

В результате диагностики первокурсников было выявлено, что у обследуемых уровень развивающих мотивов (общей активности, творческой активности, общественной полезности, общение) ниже, чем уровень мотивов поддержания (поддержание жизнеобеспечения, комфорт, социальный статус). Анализ полученных результатов позволяет говорить о наличии у студентов «общежитейской» направленности личности. Она соотносится с коллективной направленностью и связана с потребностью в общении, стремлении поддерживать гармоничные отношения с окружающими.

Диагностика учебной мотивации студентов первого курса (по методике А.А. Реан, В.А.

Якунина, в модификация Н.Ц. Бадмаевой) выявила следующие доминанты: по шкале коммуникативные мотивы наиболее высокие показатели характерны для первокурсников филологического факультета (средний показатель 10,2), что логично и ожидаемо. Однако у студентов этой же группы доминируют мотивы избегания: средний показатель 15,9, что связано с высоким уровнем тревожности. Высокие результаты представлены по шкале творческой самореализации. По шкале учебно-познавательные мотивы выявлены средние результаты первокурсников. Минимальные показатели выявлены по шкале социальные мотивы и в шкале престижа.

Методика диагностики направленности личности Б. Басса позволяет определить, что для человека является важным и значимым, к чему он стремится. В результате диагностики будущих педагогов было выявлено, что у большинства испытуемых (45%) идёт ориентация на вознаграждение за свою деятельность. эгоистическая направленность личности, у 44% присутствует стремление поддерживать неконфликтные отношения с окружающими, направленность на общение, и только у 11% имеется заинтересованность в решении различных проблем и задач, направленность на дело. Таким образом, у студентов 1 курса ещё не сформировалась понимание того, что действия каждого человека должны быть направлены на общее дело, что профессиональная деятельность является основным видом активности человека и необходимо выполнять её эффективно и качественно.

Опросник Т. Элерса предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха и включает в себя 41 утверждение, с которым соглашается (или не соглашается) респондент. Результаты диагностики показали, что у большинства студентов 1 курса средний и низкий уровень мотивации к успеху (65%) и только 35% имеют умеренно высокий и высокий уровень такой мотивации. Полученные данные свидетельствуют, что будущие педагоги, только поступившие в высшее учебное заведение, предпочитают не рисковать, у них преобладает мотивация к избеганию неудач. Высокий уровень данного вида мотивации связан также со студенческим инфантилизмом, со «страхом ошибки».

Опросник, разработанный Д. Кроуном и Д. Марлоу для диагностики мотивации одобрения, включает в себя 33 утверждения, из которых 18 являются социально одобряемыми и 15 социально неодобряемыми образцами по-

ведения. Использование данного опросника в диагностическом исследовании показало, что очень большое количество первокурсников (80%) имеют высокую мотивацию «одобрения». Другими словами, они имеют высокую готовность представить себя перед другими в роли полностью соответствующих социальным нормам членов общества, принимают традиционные нормы и не слишком требовательны к себе.

В результате диагностического исследования можно сделать вывод, что для будущих педагогов на начальном этапе обучения в университете большое значение имеет содержание предметной области, они хотят получать одобрение со стороны окружающих и избежать жизненных неприятностей. Для значительного большинства первокурсников профессия учителя служит средством достижения других целей, не связанных с ней непосредственно. В этом случае для будущих учителей побуждение к профессиональной деятельности неустойчиво, вполне вероятно переключение студента на другую профессиональную область. Значительная часть студентов руководствуется мотивами, не имеющими непосредственного отношения к процессу познания, к профессиональной подготовке. У большинства студентов отмечается явное противоречие между высокой оценкой социальной значимости профессии учителя и слабо выраженным желанием заниматься этим видом деятельности. Немало и тех, кто невысоко оценивает общественную важность профессии учителя в современных условиях.

Рассматривая пути и средства развития профессиональной мотивации как фактора самоопределения будущего учителя, мы осуществляли преобразование содержания психологических и педагогических дисциплин на основе персонализации, усиления эмоционально-ценностного компонента, включение субъективного опыта студентов в психолого-педагогический контекст; использование литературы, искусства, междисциплинарного синтеза. В качестве приоритетных технологий применялись тренинговые, диалоговые, игровые технологии, в большей степени адекватные специфике студенческого возраста. Особое внимание уделялось созданию атмосферы психологической безопасности на занятиях.

В процессе изучения общей психологии студенты познакомились с различными подходами к пониманию мотивов и мотивации, проанализировали сущность «личностного

смысла», рассмотрели основные мотивы учебной деятельности школьников, факторы, их стимулирующие. Персонализация содержания была нацелена на то, чтобы увязать изучение студентами психологических и педагогических теорий, концепций с личностной и профессиональной позицией их авторов. Рассмотрение научных идей сквозь призму жизни и судьбы известных ученых «очеловечивает» информацию, преодолевает ее анонимность, развивает мотивацию студентов. Обращение к судьбам известных психологов и педагогов помогает студентам определиться в сделанном профессиональном выборе. В образовательный контекст включался также субъективный опыт студента, его запросы, интересы. Так, на семинарских занятиях по курсам «Психологические основы конфликтологии» и «Социальная психология» студентам предлагалось вспомнить и проанализировать свои школьные конфликты, проблемы, которые возникали у них в учебной деятельности. Доброжелательная и комфортная атмосфера занятий, обстановка защищенности, доверия и принятия каждого, применение игровой символики и атрибутики, включение элементов тренинга способствовало раскрепощению студентов.

На семинарских занятиях по психологии использовалась система профессионально ориентированных задач, построенных на межпредметной основе. Такие задания, обладая высокой информационной насыщенностью, позволяли реализовать различные типы связей психологических и педагогических дисциплин. Для развития мотивация на профессию учителя важно формировать у студентов ценностное восприятие ученика, детства на основе синтеза информации по возрастной, педагогической, социальной психологии и педагогики. Значительным стимулирующим потенциалом обладает целостный анализ, перенос и последующий синтез информации при рассмотрении тем: «Особенности профессионально-педагогической деятельности учителя современной школы», «Характеристика современных воспитательных и дидактических теорий и систем», «Гуманистические системы Тульского региона», «Инклюзивное образование в отечественной и зарубежной школе», «Гуманистические идеи народной педагогики» и других. Интеграция использовалась в процессе изучения нормативных психологических и педагогических дисциплин, элективных курсов, организации самостоятельной работы студентов. Так, чтобы студенты могли осознать сущ-

ность психотерапевтической функции школы, в педагогическое содержание был включен материал гуманистической психологии, психологической и биологической антропологии. Интеграция с информацией педагогической, возрастной, социальной психологии, социологии использовалась, чтобы помочь студентам усвоить границы применения психологической и педагогической диагностики. Интеграция с курсами педагогической, возрастной, социальной психологии осуществлялась с привлечением работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Л.М. Фридмана. Интерес студентов вызвало включение в педагогическую информацию критических высказываний Л.С. Выготского, считающего, что тесты направлены только на выявление уровня «актуального развития ребенка», а также анализ позиции С.Л. Рубинштейна, подчеркивающего статичность тестов и их чрезмерную унифицированность.

Для развития профессиональной мотивации особую значимость приобретает становление субъектной позиции студента. Синтез философского, культурологического, психологического знания создавал условия для уяснения студентами понятия «субъект», для понимания таких его характеристик как активность, самостоятельность, креативность, критичность, избирательность, способность ставить цели, оценивать ресурсы, выбирать пути достижения целей, анализировать полученные результаты. Такое знание является базисным для выстраивания студентами в будущей профессиональной деятельности субъект-субъектных отношений с каждым школьником, отдельными группами детей, классом в целом, с родителями учащихся. Для развития субъектной позиции студента в образовательном процессе создавались ситуации выбора, постепенного и регулярного включения будущего педагога в пространство неопределенности.

Развитию интереса к профессии учителя способствовало использование диалоговых, тренировочных, игровых технологий. Материалом для продуктивного диспута служили художественные, документальные, видеофильмы, спектакли, телепередачи. Так, значительный интерес студентов вызвало обсуждение фильмов «Класс коррекции», «Учитель на замену», «Розыгрыш», спектаклей Театра простодушных и других. Использование интерактивных технологий помогало накоплению каждым студентом субъективного опыта участия в групповых дискуссиях («Инклюзивное образование: за и против», «Как оценивать ребенка с

особыми образовательными потребностями», «Нужна ли современному учителю профессиональная этика»), сюжетно-ролевых и деловых играх. Деловые игры призваны развивать самостоятельность, ответственность, инициативность, профессиональную креативность будущих учителей. Их важной особенностью является многовариантность решений в игровой ситуации, высокая степень эмоционального напряжения, личностной включенности участников. Сюжетно-ролевые игры, стимулируя гибкость, вариативность самопроявления, свободу выбора студентом разнообразных ролей, приучают уверенно и ответственно действовать в альтернативных ситуациях. Среди ролевых игр, применяемых в процессе занятий, такие, как «Конфликтная ситуация в ходе урока», «Психологический консилиум», «Беседа учителя с родителями ребенка с особыми образовательными потребностями». В одной и той же ролевой игре в течение семинарского занятия неоднократно изменялись исходные параметры, комплекс объективных и субъективных условий, предупреждая стереотипность профессионального поведения, стимулируя мотивацию будущих педагогов.

Особое внимание уделялось созданию психологически безопасной образовательной среды, стимулированию вопросов первокурсников, снятию «страха ошибки», преодолению студенческого инфантилизма. Значительную роль в формировании профессиональной мотивации играли позитивные словесные подкрепления, положительные оценки позиции, взглядов, деятельности конкретного студента.

После проведения формирующего этапа эксперимента в конце учебного года была вновь проведена диагностика студентов Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого. Использовались те же шесть диагностических методик, что и на констатирующем этапе, но получившиеся по ним данные несколько отличались от первоначальных.

По методике Ж. Ньютона ведущим мотивом большинства студентов стал познавательный мотив (35%), а мотив аффилиации, который был лидирующим, несколько снизился до 28%. Увеличилась ценность мотива достижения, а также мотива саморазвития.

Остальные мотивы остались на прежних позициях. Другими словами, для студентов первокурсников стал более важен образовательный процесс с позиции получения новых знаний, у них увеличился интерес к изучаемым дисциплинам.

По результатам методики В.Э. Мильмана изменения были так же заметны: уровень развивающих мотивов стал выше, чем уровень мотивов поддержания. Так данные по личностным типам, связанным с поддержанием жизнеобеспечения, комфорта, социального статуса оказались на 10% ниже, чем результаты по типам, основанным на творческой активности и общественной полезности. Таким образом, для большинства опрошенных на первый план начинают постепенно выходить такие вещи как самореализация и самоактуализация, что будет стимулировать их желание получить качественное образование и уделять учёбе больше времени и сил.

Диагностика учебной мотивации по методике А.А. Реан, В.А. Якунина показала, что при сохранении высоких показателей по шкале коммуникативные мотивы (средний показатель 9,6) уменьшилась значимость мотивов избегания, увеличились результаты по шкале творческой самореализации. То есть, уменьшилась тревожность первокурсников, меньше стало проявлений «студенческого инфантилизма».

По результатам диагностики направленности личности Б. Басса изменения наблюдались, но не были столь очевидными, как в предыдущих методиках. Эгоистическая направленность осталась лидирующей у большинства респондентов, её процент снизился незначительно с 45% до 43%. На второй позиции оказалась также, как и на констатирующем этапе, направленность на общение (42%), несколько увеличилась заинтересованность в решении различных проблем и задач, направленность на дело (22%). Таким образом, можно сказать, что мотивы оказались у будущих педагогов более мобильны, чем направленность личности, которая является более стабильной и инертной личностной характеристикой.

Опросник Т. Элерса показал, что у большинства будущих педагогов наблюдался средний уровень мотивации к успеху (58%). 32 % респондентов оказались на высоком уровне данной мотивации и 10% – на низком уровне. Хотя изменение оказались не большими, стало очевидно, что количество респондентов с низким уровнем мотивации к успеху стало несколько меньше (на 3%).

Опросник, разработанный Д. Кроуном и Д. Марлоу для диагностики мотивации одобрения, показал следующее: то же самое количество респондентов, что и на констатирующем этапе, имеет высокую мотивацию одобрения (80%). Следовательно, формирующий этап опытно-экспериментальной работы существенно не повлиял на этот вид мотивации, и не внёс значимые изменения в желание респондентов следовать социальным нормам.

Выводы. Результаты контрольного этапа эксперимента убеждают, что предложенная гипотеза подтвердилась: в процессе формирующего этапа произошли позитивные изменения в профессиональной мотивации первокурсников. Полученные результаты дают нам основание утверждать, что целенаправленная работа по развитию профессиональных мотивов студентов - необходимое условие эффективного профессионального самоопределения будущих педагогов. Позитивная динамика в развитии профессиональных мотивов студентов показывает, что их профессиональный выбор становится более осмысленным, устойчивым, прочным. Профессиональное самоопределение стало более осознанным, у первокурсников сформировалось эмоционально-ценностное отношение к будущей профессии, стремление глубже узнать ее особенности, больше внимания уделять учебной деятельности

вообще, и психологическим и педагогическим дисциплинам, в частности. У значительного большинства студентов появился интерес к школьной проблематике: литература, телепередачи, фильмы. Проблемы, связанные с педагогической деятельностью, стали личностно значимыми: у первокурсников появилось желание участвовать в их обсуждении.

Очевидно, что в процессе дальнейшей учебной и квази-профессиональной деятельности мотивация студентов может меняться, на этот процесс влияют новые установки, ценности, успехи и неудачи.

Список использованных источников:

1. Арон И.С. Психология готовности к профессиональному самоопределению: подходы и результаты исследований: монография / Йошкар-Ола: ПГТУ, 2016. – 283 с.
2. Байдук В.В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации: монография / Екатеринбург: УГПУ, 2016. – 460 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.1. А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – 378 с.
4. Пряхников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002. - 400 с.
5. Хэлворсон Х.Г. Психология мотивации [Текст] / Х.Г. Хэлворсон, Т. Хиггинс: пер. с англ. М. Мацковской. –М.: Манн, Иванов, и Фербер. 2014. – 272 с.
6. Яковсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П.М. Яковсон – М., 1998. – 316 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОВЕРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TRUST IN THE PROFESSIONAL WORK OF EMPLOYEES OF SOCIAL SERVICES



Сведения об авторе. Крючкова И.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань.

Information about the author. Kryuchkova I.M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at Rязан state University named for S.A. Yessenin, Rязан.

Контактная информация: E-mail: i.kryuchkova@rsu.edu.ru.

Аннотация. Данная работа посвящена изучению и рассмотрению практических аспектов доверия применительно к деятельности социальных работников. В качестве анализа отношений "социальный работник - клиент" использовались наблюдение и деловая беседа со специалистами. Для количественного определения уровня доверия и влияния на него этического-аксиологического и социально-психологического аспектов использовались самостоятельно разработанные методики. Проведенное эмпирическое исследование на выявление уровня доверия клиентов к сотрудникам социальных служб и сопоставление результатов анализа со знанием и соблюдением специалистами содержания кодекса этики социального работника показало справедливость выдвинутых теоретических гипотез.

Существующий уровень доверия оказался средним, а знание и четкое следование стандартам этического поведения способствует установлению доверительных отношений в практике психосоциальной работы. Вместе с тем, исследование выявило и то обстоятельство, что формированию доверия у клиентов способствует и добросовестное выполнение обязанностей социальными работниками. Материал статьи может быть использован для практических исследований по формированию доверия в профессиональной деятельности специалистов, работающих в социальной сфере.

Abstract. This paper is devoted to the study and consideration of practical aspects of trust in relation to the activities of social workers. Observation and business conversation with specialists were used for analysis of the "social worker-client" relationship. Self-developed techniques were used to quantify the level of trust and the influence of ethico-axiological and socio-psychological aspects on it. The conducted empirical research on revealing the level of trust of clients to social workers and comparison of results of analysis with knowledge and observance by experts of the content of the code of ethics of the social worker has shown the validity of the put forward theoretical hypotheses. The existing level of trust turned out to be average, and knowledge and strict adherence to standards of ethical behavior helps to establish a trusting relationship in the practice of psychosocial work. At the same time, the study also revealed the fact that the trusting attitude of clients is facilitated by conscientious fulfillment of duties by social workers. The material of the article can be used for practical studies on formation of trust in professional work of specialists working in social sphere.

Ключевые слова: доверие, доверительное отношение, социально-психологические характеристики, социальный работник, Кодекс этики социального работника, психо-социальная работа.

Keywords: trust, a trusting attitude, social and psychological characteristics, social worker, the Code of Ethics of the social worker, psycho-social work.

Введение. В социально-психологической научной литературе имеется немало работ, посвященных теоретическим аспектам такого феномена как доверие. Данная работа посвящена изучению и рассмотрению практических аспектов доверия. Применительно к деятельности сотрудников социальных служб актуальной является проблема установления доверительных отношений между ними и их клиентами. Реалии современной жизни дают примеры как «излишне доверчивых» клиентов социальных служб, потенциальных жертв преступников, пользующихся их беспечностью. Напротив, значительное число обслуживаемых граждан чрезмерно бдительны и недоверчивы, что в свою очередь затрудняет

работу с ними и не дает права говорить об эффективном и качественном оказании социальных услуг. Необходимо также учитывать, что руководители социальных учреждений требуют от своих сотрудников исполнения должностных обязанностей в полном соответствии с содержанием Профессионально-этического кодекса социального работника.

Таким образом, существует потребность с одной стороны говорить о повышении уровня доверия клиентов к сотрудникам и специалистам социальных служб, а с другой – о необходимости повышения профессионально-этической грамотности сотрудников и установления доверительных отношений с их подопечными.

Краткий обзор литературы. Понятие «доверие» относится к тем категориям, которые имеют сравнительно недавнюю историю научного исследования. С начала текущего столетия сформировалось несколько научных школ, изучающих данное понятие; появляются работы, раскрывающие различные аспекты феномена доверия.

Социально-психологические исследования отечественных психологов (В.М. Бехтерев, С.В. Кравков и др.) в начале XX века были посвящены выявлению взаимосвязи доверия и социально-психологического внушения.

Более поздние работы (М.Ю. Кондратьев, Ю.П. Степкин) ставят перед собой цель

проследить прямую связь между доверием и авторитетом личности: доверие к носителю авторитета является необходимым условием появления и существования самого авторитета [9,18]. Другой аспект доверия – дружба. По мнению И.С. Кона, Л.Я. Гозмана, А.В. Мудрика и др. психологов, эти понятия также находятся в прямой зависимости [8,5,12]. Один из основателей субъект-субъектного подхода в отечественной психологии общения, А.У. Хараш исследовал роль доверия в межличностных отношениях [19]. При изучении массовых социально-психологических явлений, социальной напряженности в обществе одним из важнейших факторов такого состояния называется недоверие к властям [7]. Т.В. Скрипкина рассматривает доверие как установку личности, представляющую безусловную веру, а иногда и заменяющую ее [17].

Достаточно распространены социально-психологические работы, раскрывающие функции доверия. К числу таких исследователей принадлежат В.С. Сафонов [13; 14], И.В. Антоненко [2], Ю.В. Веселов [20]. Самостоятельной темой в социальной психологии является проблема доверия у людей разных возрастных групп [21,22].

Так же в научной литературе широко обсуждается типология видов доверия. Широко известны классификации психологов А.Б. Купрейченко [11], А.В. Сидоренкова и И.И. Сидоренковой [15]. Также распространенной является типология, в которой ее основанием является объект доверия. В связи с этим различают: доверие к миру, доверие к другим и доверие к себе [4]. Исследователь Л.А. Журавлева, анализируя работы зарубежных авторов (Б. Банкер, Р. Левицки, А. Селегмен, Ф. Фукуяма, К. Хельман и др.), предлагает классификацию видов доверия по сферам приложения и их основаниям [6].

Весьма распространенным в последнее время как в обыденной речи, так и в научном терминологическом аппарате стало словосочетание «доверительное общение». Изучению признаков доверительного общения посвящены работы В.С. Сафонова, А.А. Кроника и Е.А. Кроник (Хорошиловой) [14,10].

Анализируя имеющуюся научную социально-психологическую литературу по проблеме доверия, можно отметить, что оно может быть отнесено и относится отдельными авторами к различным классам понятий. В частности, оно понимается как чувство, ожидание, состояние, представление, психологическое отношение, способность, процесс и т.д. Нередко доверие трактуется как форма социальной компетентности (умение и готовность строить доверительные отношения), часть общей культуры человека (совокупность правил и норм). Особо следует отметить понимание доверия с точки зрения социальной психологии как взаимоотношения партнеров, формирующегося на основе сопоставления взаимных оценок, установок и ожиданий.

Теоретическая гипотеза: существующий уровень доверия между сотрудниками социальных служб и их клиентами предположительно не может быть высоким. Одним из факторов, влияющих на уровень доверия к социальным работникам является социально-психологический облик специалиста, а также знание и четкое следование содержанию разделов Кодекса этики социального работника.

Цель исследования. Провести эмпирический анализ уровня доверия клиентов к сотрудникам социальных служб, и сопоставить результаты анализа со знанием и соблюдением специалистами социальных служб содержания кодекса профессиональной этики.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи, решение которых составляет содержание данной работы:

1. Провести эмпирический анализ доверия клиентов социальных служб к сотрудникам.

2. Определить, как уровень доверия клиентов связан с соблюдением профессионально-этического кодекса специалистами и сотрудниками социальных служб.

Объект исследования: доверие клиентов в социальных службах.

Предмет исследования: этико-аксиологический и социально-психологический аспекты доверия клиентов в социальных службах.

Методики исследования уровня доверия. В качестве анализа отношений «социальный работник – клиент» использовались наблюдение и деловая беседа со специалистами. Для количественного определения уровня доверия и влияния на него этико-аксиологического и социально-психологического аспектов использовались самостоятельно разработанные методики. Для выявления непосредственно уровня доверия нами была доработана методика на основе имеющейся методики по изучению доверия психологов А.В. Сидоренкова и И.И. Сидоренковой: «Методика изучения межличностного доверия в группе и подгруппах» [16]. Исследователи рассматривали три аспекта доверия:

1. межличностное конфиденциально-охранительное доверие (КОД);
2. межличностное информационно-инфлюативное доверие (ИИД);
3. межличностное деятельностно-совладающее доверие (ДСД).

Первый вид доверия (межличностное конфиденциально-охранительное, КОД) выступает в роли положительной оценки морально-нравственного облика социального работника. В этом случае клиент признает порядочность сотрудника и готов во всем полагаться на него.

Второй аспект (межличностное информационно-инфлюативное доверие, ИИД) влияет на восприятие позиций других, принятие их мнения и получаемой от них информации.

Наконец, заключительный критерий доверия (межличностное деятельностно-совладающее, ДСД) позволяет оценить знания и навыки специалиста, убедиться в эффективности предлагаемых им мероприятий, необходимости оказания услуг, сотрудничать в совместной работе. Деятельностно-совладающее доверие, таким образом, влияет на профессионально-предметную эффективность, на ее результативность и качество от проделанной совместной работы социального работника и его клиента. Конфиденциально-охранительное и информационно-инфлюативное доверие влияют на социально-психологическую эффективность. Эти разновидности доверия влияют на такие составляющие групповой эффективности как социально-психологический комфорт и развитие профессиональных отношений, устойчивость этих отношений к возмущающим факторам.

Разработанный опросник на основе методики А.В. Сидоренкова и И.И. Сидоренковой представляет собой шкалу, в которой клиентам предстоит оценить предлагаемые позиции от 1 до 7 баллов, где 1 балл означает «полностью согласен», 7 баллов – «полностью не согласен», 4 балла – «нечто среднее»; остальные баллы выражают разную промежуточную меру согласия/несогласия. Каждая позиция определяет отдельный вид доверия клиентов к социальным работникам. В опроснике представлено 12 оцениваемых позиций. Максимальное количество баллов, которое можно получить по каждому виду доверия, составляет 28 баллов. Ниже в таблице 1 представлены вопросы данной диагностической методики.

Таблица 1 – Опросник уровня доверия

Оцениваемая позиция	Балл						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Я избегаю откровенных разговоров со своим социальным работником							
2. Я не могу положиться на мнение социального работника по спорным вопросам							
3. Временами я сомневаюсь, что мой социальный работник сделает работу так, как надо							
4. Предпочитаю до конца не делиться своими планами или проблемами с социальным работником							
5. Когда социальный работник меня хочет в чем-то убедить, то меня это настораживает или раздражает							
6. Мой социальный работник недопонимает суть проблем, возникающих при выполнении работы							
7. У меня возникают сомнения относительно искренности мыслей и намерений социального работника							
8. Я не доверяю информации социального работника, которая расходится с моими представлениями							
9. Я не могу полностью положиться на социального работника, когда приходится совместно выполнять сложную работу							
10. Мои слова и поступки могут быть использованы социальным работником против меня							
11. При обсуждении с социальным работником важных вопросов предпочитаю придерживаться своего мнения							
12. Для большей уверенности в успехе совместной работы предпочитаю контролировать социального работника							

Ключ к опроснику. Характеристикой конфиденциально-охранительного доверия являются утверждения № 1, 4, 7, 10; аналогично для информационно-инфлюативного доверия такими характерными утверждениями являются позиции № 2, 5, 8, 11; а для деятельностно-совладающего доверия – утверждения № 3, 6, 9, 12.

Расчет уровня доверия осуществляется следующим образом: баллы для каждого из видов доверия суммируются. Полученные результаты распределяются в соответствии с таблицей 2.

Таблица 2 – Распределение баллов

	Низкий уровень	Тенденция к низкому уровню	Средний	Тенденция к высокому уровню	Высокий уровень
Сумма баллов	4-7	8-10	11-13	14-18	19-28

Исходя из знания баллов, полученных по результатам диагностики, можно определить, насколько социальный работник пользуется доверием у своих клиентов.

Исследование проводилось на базе ГБУ Рязанской области «Комплексный центр социального обслуживания населения г. Рязань №1» в 2016 году с привлечением сил студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Для этого 27 клиентам данного учреждения были предложены анкеты для заполнения, опрашиваемые выразили добровольное согласие на участие в исследовании.

Анализ полученных результатов проводился следующим образом. Сначала были подсчитаны результаты по каждому из видов доверия: межличностное конфиденциально-охранительное доверие; межличностное информационно-инфлюативное доверие; межличностное деятельностно-совладающее доверие.

Представим полученные результаты в графическом формате в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень доверия клиентов

Аспект доверия	Количество человек				
	Низкий уровень	Тенденция к низкому уровню	Средний уровень	Тенденция к высокому уровню	Высокий уровень
1-КОД	3	6	12	4	2
2-ИИД	2	4	12	5	4
3-ДСД	2	3	14	5	3

Анализ значений в таблице 3 показывает, что по всем аспектам преобладает средний уровень доверия и прослеживается тенденция к высокому уровню доверия.

Таким образом, средние и высокие показатели по конфиденциально-охранительному типу выявлены у 66% респондентов (18 из 27). Подобное свидетельствует, что в отношениях между социальным работником и клиентом установились доверительные отношения, присутствует убежденность в порядочности специалиста, ощущение безопасности, напротив, отсутствует скованность в общении. Клиент может поговорить о «наболевшем», поделиться сокровенным. В то же время, нет никаких сомнений, что специалист искренен и доброжелателен в эти моменты встречи. Однако, чуть меньше трети респондентов (9 из 27) оценивают доверительные отношения с закрепленным специалистом на низком уровне. Эти значения не могут не настораживать, либо не исключено влияние индивидуально личностных и возрастных особенностей отдельных клиентов. Тем не менее, необходимо отметить, что некоторые обслуживаемые клиенты крайне негативно оценивают свои впечатления от общения с сотрудником социальной службы, не верят в его искренность и порядочность. Как следствие, можно заключить, что в таких отношениях нет доверия и открытости.

Оценивая информационно-инфлюативное доверие, замечаем, что 78% (21 из 27) опрошенных склонны доверять своим «кураторам». Такие отношения характеризуются принятием мнения и позиций специалиста, вера в правильность его действий, информация, полученная от социального работника, воспринимается как истинная, существует информационная открытость. Те же клиенты, которые демонстрируют низкий уровень доверия (22%, или 6 человек), считают убеждения и мнения социального работника ошибочными и подвергают их сомнению. Получаемая информация расходится с их собственными представлениями, и поэтому клиенты чаще придерживаются своих позиций и неохотно идут на контакт.

Так же 81% опрошенных (что соответствует 22 человекам) демонстрируют средний и высокий уровни деятельностно-совладающего доверия. Такие отношения характеризуются положительной оценкой клиентами знаний умений и навыков своих кураторов как профессионалов-специалистов. Клиент полагается на специалиста в принимаемых решениях, признает добровольное сотрудничество, клиент уверен в эффективности и ценности проводимых мероприятий, осуществляемой психосоциальной работе с ним.

Сравнивая все три аспекта, можно заметить закономерность, что уровень доверия растет по мере того, как «выключается» личностный фактор, т.е. клиентам важно не столько личное обаяние и общительность (хотя этому также уделяется внимание) социального работника, сколько его профессионализм. Последний аспект характеризует специалиста как профессионала, и данные опроса показали, что подавляющее большинство клиентов удовлетворены качеством работы. Аспект, отвечающий за информационный обмен, так же демонстрирует хорошие показатели, причем наблюдается тенденция к высоким значениям.

Конфиденциальный фактор, в котором преобладающая роль отводится самой личности специалиста, обладает показателями чуть ниже. Причем здесь преобладают средние оценки (66%) в отличие от информационного и деятельностного аспектов (57% и 63% соответственно). Это может свидетельствовать о том, что взаимодействие клиентов с сотрудниками социальных служб не всегда соответствует их ожиданиям.

Для выявления общего уровня доверия найдем среднее значение по всем трем аспектам доверия. Полученные данные представлены в диаграмме 1.



Диаграмма 1 – Уровень доверия к социальным работникам

Как видно из предложенной диаграммы, подавляющее большинство (49%) респондентов демонстрируют средний уровень доверия к сотрудникам социальных служб. Приблизительно равное количество клиентов доверяют и сомневаются в искренности своих социальных работников (27% и 24%) соответственно. Полученные данные позволяют сделать вывод, что социальные службы и их сотрудники пользуются доверием у населения, однако есть ряд причин, все же осложняющих коммуникацию между специалистом и клиентом. Таким образом, подтверждается первая часть нашей теоретической гипотезы: существующий уровень доверия между сотрудниками социальных служб и их клиентами предположительно не является высоким.

На наш взгляд одним из социально-психологических факторов, влияющих на формирование доверия к сотрудникам социальных служб со стороны клиентов, является эτικο-аксиологический компонент. Другими словами, при четком и добросовестном выполнении своих должностных обязанностей социальным работником, знание и следование Профессионально-этическому кодексу является неоспоримым условием формирования доверительных отношений. В свою очередь клиент, также владея информацией о содержании основных положений кодекса этики социального работника, сможет убедиться в том, что его куратор заслуживает доверия.

Для того чтобы определить факторы, влияющие на социально-психологические аспекты доверия, мы предложили самостоятельно разработанную анкету. Для этого нами был проанализирован Кодекс этики социального работника, разработанный в 2003 году на основе рекомендаций Международной Федерации социальных работников [23]. Особый интерес представляет его раздел «Этические обязательства социального работника по отношению к клиентам». В качестве гипотезы нами было выдвинуто предположение, что уровень доверия клиентов к социальным работникам тесно связан с социально-психологическим обликом специалиста, соблюдением им кодекса профессиональной этики социального работника.

На основе содержания пунктов этого отечественного кодекса нами были составлены опросники в двух вариантах: соответственно для социального работника и для клиентов. Специфика исследования предполагала проведение парного анкетирования с сопоставлением анкет: социальный работник – его клиент. В исследовании приняло участие 18 специалистов и 27 клиентов (за некоторыми специалистами было закреплено несколько клиентов).

Анкетирование было вызвано необходимостью выявить осведомленность специалистов о существовании кодекса, о содержании его основных разделов. Кроме того, вариант для социального работника позволяет ему самостоятельно оценить, насколько его профессиональная деятельность соответствует профессионально-этическим стандартам. Анкета также содержит косвенные рекомендации профессионально-этического поведения.

Вариант для клиентов содержит практически тот же перечень вопросов и предлагает им самостоятельно оценить деятельность специалиста с морально-ценностных позиций. Заполнение анкеты предполагает, что полученные результаты анкетирования социальных работников будут

рассматриваться в соответствии с результатами анкетирования их клиентов. Это позволит максимально точно оценить работу данного специалиста. Анкеты содержат 8 вопросов для сотрудников служб и 7 для клиента, перечень вопросов закрытого типа представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Этические обязательства социального работника по отношению к клиентам

Анкета для специалиста		Анкета для клиентов	
1A	Знакомы ли Вы с Профессионально-этическим кодексом социального работника и требованиями, предъявляемыми его содержанием к специалисту?		
1	Используете ли Вы свои профессиональные отношения в личных целях?	1	Как Вы считаете, использует ли Ваш социальный работник профессиональные отношения в личных целях?
2	Уведомляете ли Вы своего клиента о потенциальных рисках оказания услуг, правах клиента, возможностях, обязанностях ответственных сотрудников социальной службы?	2	Осведомлены ли Вы социальным работником о правах, возможностях, обязанностях, связанных с социальной службой?
3	Следует ли Вы советам и консультациям коллег и наставников, если они, по вашему мнению, служат интересам дела?	3	Следует ли Ваш социальный работник при решении Ваших проблем советам и консультациям коллег и наставников, если они, по его мнению, служат интересам дела?
4	Способствуете ли Вы проявлению предубеждений и различных форм дискриминации в отношении клиентов?	4	Считаете ли Вы, что социальный работник проявляет различные формы дискриминации среди клиентов, имеет предубеждения?
5	Обеспечиваете ли Вы активную позицию клиента, при которой сохраняются его достоинство и гражданские или юридические права?	5	Обеспечивает ли социальный работник такую Вашу позицию, при которой сохраняются Ваше достоинство и гражданские или юридические права?
6	Получаете ли Вы согласие клиента, прежде чем использовать его конфиденциальные данные?	6	Спрашивает ли социальный работник Вашего разрешения, прежде чем использовать Ваши конфиденциальные данные?
7	Относитесь ли Вы к клиентам своих коллег с таким же вниманием, как к своим клиентам?	7	Относятся ли другие социальные работники к Вашим проблемам так же, как и «Ваш» социальный работник?

Перейдем к анализу полученных результатов. На диаграмме 2 графически представлены значения по вопросу, адресованному сотрудникам социальных служб.

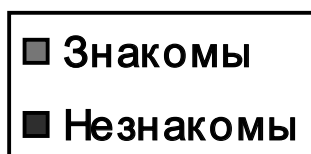
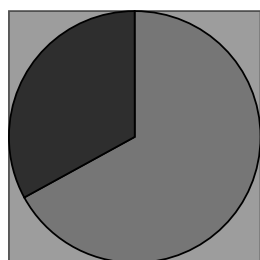


Диаграмма 2 – Знание содержания Кодекса этики социального работника

Обработка результатов по предложенному вопросу показала, что только 67% специалистов знают о существовании Кодекса профессиональной этики и хорошо знакомы с содержанием его разделов. Этот относительно низкий показатель можно связывать с недостаточным уровнем образования сотрудников (как известно, значительная их часть вообще не имеет профессионального образования), несоблюдением основных положений Кодекса в самой организации, пренебрежением им самими специалистами «в силу загруженности». Однако нельзя со всей уверенностью утверждать, что незнание Кодекса тормозит работу социальных работников, делает ее неэффективной.

Сопоставление ответов на последующие вопросы наглядно представлено в таблице 5, где приведены положительные ответы в процентном соотношении.

Таблица 5 – Результаты опроса на знание этических обязательств социального работника

Вопрос анкеты	Положительный ответ специалиста	Положительный ответ клиента
1.Используются ли профессиональные отношения в личных целях?	16%	29%
2. Происходит ли уведомление клиента о рисках, правах и т.д.?	89%	85%
3. Имеет ли место реализация советов коллег?	76%	52%
4. Есть ли дискриминация клиентов?	13%	47%
5. Сохраняются ли гражданские и юридические права клиента?	91%	89%
6. Спрашивается ли согласие на использование конфиденциальных данных клиента?	100%	92%
7. Есть ли уважение к проблемам «чужих» клиентов?	69%	49%

Даже беглый взгляд на графы этой таблицы позволяет сделать вывод, что мнения сотрудников и клиентов несколько разнятся. Анализ ответов на вопросы анкеты мы подкрепим некоторыми комментариями, которые получили в ходе непосредственной беседы с отдельными участвующими в опросе респондентами, а также при наблюдении со стороны за работой сотрудников.

При ответе на первый вопрос 16 % ответивших сотрудников социальной службы признались, что в отдельных случаях и не в ущерб интересам клиентов они используют возможности профессиональной деятельности; подавляющее большинство (84 %) опрошенных специалистов категорично ответили, что не злоупотребляют своим служебным положением. В то же время чуть менее трети (29 %) от общего числа клиентов отметили факт использования в личных целях служебного положения работников (к сожалению, вопрос анкеты не раскрыл подробности такого использования).

Показатели осведомленности по второму вопросу несколько выше (89 % и 85 % соответственно). Столь высокие показатели говорят в пользу профессионализма социальных работников: они вовремя информируют клиентов об их законных гражданских и юридических правах, о возможностях оказания услуг, о потенциальных угрозах и рисках по их выполнению/ невыполнению. Эти данные можно связать с информационно-инфлюативным и деятельностью-совладающим доверием. То есть клиенты довольны качеством выполняемой работы, однако при этом не исключен факт формализма во взаимодействии, их удовлетворенность личностными качествами специалиста не высока.

Анализ следующего вопроса показал, что многие специалисты в случае спорных, затруднительных ситуаций или при отсутствии личного и/или профессионального опыта прислушиваются к советам коллег (около 76%). Однако только половина клиентов догадывается или узнает о факте совместной работы над решением проблемы клиента. Вполне возможно, что многие из них не знают о том, что такая коллективная работа ведется; предполагают, что работа с ними заканчивается сразу, как только они завершают общение.

Сильно разнятся данные по дискриминации: только 13% работников признают, что она имеет место быть в редких случаях. Клиенты же придерживаются других взглядов: только 53% опрошенных лично ни разу не сталкивались с подобным обращением. Те специалисты, которые признают дискриминацию, списывают причины на собственное физическое недомогание, эмоционально-психологическое состояние (эмоциональное выгорание), собственные семейные проблемы и личностные качества своих подопечных, которые, порой, требуют невозможного. Однако они никак не связывают дискриминацию с физическим здоровьем, социальным статусом клиента и т.д.

Говоря о сохранении прав клиента, мы видим высокие показатели с обеих сторон,

что опять свидетельствует о тех видах доверия, которые непосредственно направлены на профессиональную деятельность. Абсолютный показатель конфиденциальности объясняется достаточно легко: положения о неразглашении закреплены в договорах, подписываемых клиентами.

В случае временной замены своей коллеги специалисты признаются, что не успевают уделить достаточно внимания проблемам клиентов «со стороны»; относятся без должного внимания к ним, пытаются показать свою загрузку и незаинтересованность помочь.

Из анализа полученных данных видно, что именно конфиденциальное доверие подвергается наибольшей критике и находится на низких показателях. Можно ли говорить о недостаточно развитой профессиональной этике социальных работников? Этот вопрос дальнейшего глубокого анализа. Кроме того, следует учитывать социально-психологический портрет самих клиентов и рассматривать их в совокупности.

То, фактором, влияющим на уровень доверия клиентов к сотрудникам социальных агентств, можно назвать знание специалистами основных разделов Кодекса этики социального работника России и соблюдение его требований в профессиональной деятельности. Однако не стоит забывать о том, что помимо душевных качеств и социально-психологического портрета социального работника на формирование доверия его клиентов влияет и профессиональная деятельность, добросовестное выполнение своих обязанностей. Можно считать вторую часть гипотезы также подтвержденной, при учете и других социально-психологических факторов, оставшихся за рамками нашего исследования.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование на выявление уровня доверия клиентов к сотрудникам социальных служб и сопоставление результатов анализа со знанием и соблюдением специалистами содержания кодекса профессиональной этики показало справедливость выдвинутых теоретических гипотез. Так, существующий уровень доверия оказался средним, а знание и четкое следование стандартам этического поведения способствует установлению доверительных отношений в практике психосоциальной работы. Вместе с тем, наше исследование выявило и то обстоятельство, что формированию доверия у клиентов способствует и добросовестное выполнение обязанностей социальными работниками. Данное исследование не может претендовать на полное и всестороннее изу-

чение проблемы доверительных отношений между социальными работниками и их подопечными. Темы дальнейших исследований могут стать изучение как этико-аксиологических установок кодекса профессиональной этики, так и выявление личностных и профессиональных качеств, способствующих формированию доверительных отношений, влияния общественного мнения на уровень доверия к социальным работникам и другие аспекты.

Список использованных источников:

1. Антоненко И.В. Доверие: социальное-психологический феномен. М.: Социум; ГУУ, 2004. 320 с.
2. Антоненко И.В. Социальная психология доверия: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2006. 498 с.
3. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта, Наука, 2006. 480 с.
4. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. 124 с.
5. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987. 175 с.
6. Журавлева Л.А., Сумарокова В.А. К вопросу о видах и функциях доверия // Современный взгляд на будущее науки: сборник статей Международной научно-практической конференции 10 апреля 2014 г.: в 3 ч. Ч.3. Уфа: Аэтерна, 2014. С. 165-170.
7. Кайманов А.А. Формирование доверия населения к государственным служащим: Дисс. ... канд. соц. наук. Москва, 2004. 160 с.
8. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 1989. 352 с.
9. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М.: Знание, 1988. 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология"; № 4).
10. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. Москва: издательство Когито-Центр, 1998. 216 с.
11. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Институт психологии РАН, 2008. 576 с.
12. Психология дружбы / А.В. Мудрик // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. О.А. Конопкин. 1981. №4. С. 180-182.
13. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М., 1981. С. 264-272.
14. Сафонов В.С. Особенности доверительного общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

15. Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И. Доверие в малых группах // Вопросы психологии. 2011. №1. С. 94-105.
16. Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И. Методики изучения доверия в малой группе и неформальных подгруппах: Учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2011. 35с.
17. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М., 2000. 264 с.
18. Степкин Ю.П. Исследование авторитета личности как социально-психологического явления: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976. 246 с.
19. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А. А. Бодалева. М.: НИИ ОПП АПН СССР. 1979 г. С. 17-35.
20. Экономика и социология доверия / Ю.В. Веселов, Е.В. Капусткина, В.Н. Мина и др.; Под ред. Ю.В. Веселова. СПб.: Социол. об-во им. М.М. Ковалевского, 2004. 192 с.
21. Щанина Е.В., Корж Н.В. Социальное доверие людей пожилого возраста в современном российском обществе. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Социология. 2015. №3. С. 97-105.
22. Кученкова А.В. Межличностное доверие молодежи в условиях трансформирующейся реальности. // Научный результат. Серия: социология и управление. 2015. №4. С.55-59.
23. Профессионально-этический кодекс социального работника России. <http://belsoc.narod.ru/socrab.html>.

Крючкова Ирина Михайловна,
Kryuchkova Irina Mikhailovna.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕРИАЛОВ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КИНЕМАТОГРАФА СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

EDUCATIONAL-METHODICAL POTENTIAL OF THE MATERIALS OF THE NATIONAL CINEMA OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS



Сведения об авторе. Крючкова И.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань.

Information about the author. Kryuchkova I.M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at Ryazan state University named for S.A. Yessenin, Ryazan.

Контактная информация: E-mail: i.kryuchkova@rsu.edu.ru.

Аннотация. Статья посвящена анализу потенциала полнометражного отечественного кинематографа в практике учебного процесса в вузе. Автор делает акцент на материале социально-психологической проблематики, которая представляет практический интерес для студентов направления подготовки «Социальная работа». Традиционная практика обучения студентов социально-психологическим дисциплинам предусматривает значительное число часов теоретической аудиторной подготовки. В связи с этим представляется необходимым и интересным использование нетрадиционного образовательного ресурса и наполнение учебных дисциплин материалом, непосредственно иллюстрирующим особенности психосоциальной работы с различными группами населения. В статье автор приводит результаты исследования по выявлению потенциала кинематографа в профессиональной подготовке сотрудников социальной сферы. В завершении описывается содержание работы со студентами по использованию материала отечественных фильмов в учебном процессе.

результаты исследования по выявлению потенциала кинематографа в профессиональной подготовке сотрудников социальной сферы. В завершении описывается содержание работы со студентами по использованию материала отечественных фильмов в учебном процессе.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the potential of full-length national cinema in the practice of the educational process in the university. The author focuses on the material of socio-psychological problems, which is of practical interest for students in the field of training "Social Work". The traditional practice of teaching students to socio-psychological disciplines provides for a significant number of hours of theoretical classroom training. In this regard, it seems necessary and interesting to use the non-traditional educational resource and the filling of educational disciplines with material that directly illustrates the characteristics of psychosocial work with different population groups. In the article the author presents the results of research to identify the potential of cinema in the training of social workers. In the article the author presents the results of research to identify the cinema building in the training of social workers. In the end, the content of the work with students on using the material of Russian films in the teaching process is described.

Ключевые слова: социальная психология, психосоциальная работа с населением, социальная работа, социально-психологическая проблематика, образовательный ресурс, профессиональная подготовка, отечественный кинематограф

Keywords: Social psychology, psychosocial work with the population, social work, socio-psychological problems, educational resource, professional training, national cinema.

Введение. В России ушедший 2016 год был объявлен годом «отечественного кино», и в связи с этим было спланировано и организовано немало мероприятий самого разного направления в различных регио-

нах нашей страны. В то же время практика использования такого образовательного ресурса как учебный или документальный фильм уже десятилетиями используется в учебном процессе средней и высшей школы.

На смену учебным фильмам сейчас приходят медиа-технологии, интерактивное и дистанционное обучение, однако и в век новейших технологий потенциал традиционного полнометражного кинематографа по-прежнему

является востребованным.

Кино — это особая разновидность искусства, воздействующая на внутренний мир человека при помощи визуально-аудиальных образов. Исторически кино является специфическим синтезом музыки и литературы, театра и изобразительного искусства. Знаменитый режиссер С.М. Эйзенштейн в свое время называл кинематограф «синтезом всех прочих искусств», тем самым говоря о том, что кино занимает большую часть социокультурного пространства, воздействует на личность в широком смысле этого слова.

Кино всегда носило нравственно-поучительный характер; вышедшие в прокат фильмы выступали мощным средством воспитания и перевоспитания личности, становления Человека. Фильмы советского периода раскрывали психологические особенности героев того времени и их характеры, выявляли социально-психологические проблемы и предлагали пути их решения, демонстрировали социально-психологические условия жизни советского человека и возможности личностного роста. В целом можно смело заявить, что значительный материал отечественного кинематографа представляет собой визуализацию практики психосоциальной работы с различными социальными группами и может служить действенным образовательным ресурсом. Отчасти это справедливо и в отношении современного отечественного кинематографа, если режиссеры акцентируют внимание на вечных социальных проблемах, а герои таких фильмов олицетворяют собирательные образы людей различных социальных групп населения, социально-психологические проблемы которых приходится разрешать специалисту, работающему в психосоциальной сфере.

На сегодняшний день Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина является единственным вузом области, который квалифицированно осуществляет подготовку специалистов по социальной работе. Студенты-бакалавры направления подготовки «Социальная работа», избравшие профиль «Психосоциальная работа с населением» обучаются по такому учебному плану, который наполнен разнообразными дисциплинами социально-психологического направления. Среди них следующие: «Опыт психосоциальной работы в различных сферах жизнедеятельности», «Опыт психосоциальной работы с различными группами населения», «Психология семьи и консультирование в работе с социально-проблемными семьями», «Психо-

социальная работа с трудными подростками и лицами с девиантными и делинквентными проявлениями», «Психология религии и психосоциальная работа с представителями религиозных групп населения», «Социальная психология миграции и социальная работа с мигрантами», «Психосоциальная работа с пожилыми людьми, пенсионерами и инвалидами» и т.п.

К сожалению, большая часть времени при изучении этих и других дисциплин (а образовательные стандарты нового поколения делают акцент на формирование компетенций) отводится на самостоятельную работу студентов; контактной работе в аудиторных условиях уделяется лишь незначительное внимание. Дополнительные практические знания и навыки студенты очной формы обучения приобретают в рамках учебно-производственной практики. Однако познакомиться со спецификой социально-психологических проблем клиентов социальных учреждений в реальных условиях также не позволяет нехватка времени.

Выше обозначенные обстоятельства свидетельствуют об актуальности заявленной нами темы о возможностях целенаправленного использования ресурсов отечественного кинематографа в современных условиях в процессе подготовки специалистов социальной работы.

Цель исследования. Выявить потенциал отечественного кинематографа социально-психологической проблематики как учебно-методического материала в практике профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы.

Задачи исследования.

1) выявить отношение современных студентов к кинематографу, возможность и готовность обсуждать материалы отечественного кинематографа разнообразной социально-психологической проблематики;

2) раскрыть потенциал отечественных фильмов как учебно-методического материала для целенаправленной профессиональной подготовки специалистов социальной работы.

Теоретическая гипотеза: отечественный кинематограф содержит в себе материал разнообразной социально-психологической проблематики и обладает высоким потенциалом в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе.

Объект исследования: материалы отечественного кинематографа социально-психологической проблематики.

Предмет исследования: учебно-методический потенциал материалов отечественного кинематографа социально-психологической проблематики в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе.

Наверное, только единицы людей не любят смотреть фильмы. Кино дает людям те краски, которых им не хватает в реальности: любовь, страсти и другие эмоции, позволяет переключиться от собственных жизненных проблем или, наоборот, погрузиться в мир философских размышлений, психологических загадок и т.д.

Жизнь отечественного кинематографа и его проблемы сопряжены с социологией и эстетикой, они активно обсуждаются в современных научных исследованиях и изучаются в контексте различной проблематики: исторической, психологической, социальной, общественно-идеологической, культурологической, философской, искусствоведческой и других областей знания.

В широком смысле слова кинематограф — это отрасль человеческой деятельности, которая заключается в создании динамичных визуальных образов. Термин «кинематограф» впервые появился в его французском варианте — синематограф, обозначавшем систему создания и показа фильмов, разработанную братьями Люмьер [1]. Кино — это искусство. Сущность искусства заключается в том, что творец познает, а потом передает зрителю частицу реальности. Кинематограф позволяет проследить историю поколений людей, историю целой эпохи. Кино показывает как реальную жизнь, так и вымысел. С помощью кинематографа сценаристы и режиссеры способны доносить до зрителей то, что их волнует. В наше время очень актуальны фильмы, тематика которых затрагивает социальные проблемы общества.

Особенности отечественного кинематографа довольно подробно рассмотрены в культурологических работах Н.И. Лубашовой. Исследователь выделяет следующие характеристики кино, которые роднят его с цирком и мюзик-холлом, световыми аттракционами, театром, живописью; кино обладает ритмическим наполнением, схожим с музыкальным; в нем проявляется схожесть с поэзией, литературой в их общем свойстве, существует связь с фотографией и родством с фонографом [3].

В своих исследованиях Н.И. Лубашова также называет и характеризует функции кинематографа: регулирующая, познавательная, информационная, сравнительная, транс-

ляционная, образовательная, воспитательная, эстетическая, социальная, интегративная функция и адаптационная [3].

Охарактеризуем лишь некоторые. Познавательная функция, заключающаяся в распространении информации и передаче знаний, как правило, присуща образовательным, учебным фильмам. Ее продолжением является воспитательная функция – основной ее целью является формирование общественного мнения [5].

Целью эстетического воспитания как самостоятельной функции кино является формирование эстетических отношений к действительности. Эти отношения проявляются в эмоциональном восприятии и верной оценке искусства, прекрасного в жизни, в способности наслаждаться прекрасным. Они проявляются также в стремлении к творчеству, в инициативной борьбе против безобразного, за умножение красоты в общественной и личной жизни. Особенно важен при этом активно творческий аспект эстетического воспитания – развитие потребности и умения вносить эстетическое начало во все области реальной действительности, в том числе в материальное производство, в научно-техническое творчество, в быт.

По мнению Н.В. Крыжановской и Е.Д. Мусорина, социальная функция кинематографа заключается в общекультурном развитии, сама природа кино социализирует личность человека; качественный фильм всегда транслирует ценности, которые можно представить в виде «пирамиды», которая будет иметь три измерения [2;4]. Так, к этим ценностям исследователи относят следующий перечень:

1. художественно-эстетическая ценность, т.е. профессиональный уровень фильма, его вклад в развитие искусства. Показателем такой ценности выступают эстетическое наслаждение зрителя, его способность понимать язык кино, ценить художественное качество фильма;
2. идеологическая ценность, проявляющаяся в том вкладе, который вносит кино в развитие общественного сознания, отсюда предстает как фактор социализации индивида;
3. социальная ценность как способность кинопроизведения выполнять частные социальные функции по отношению к зрителю: эстетическую, познавательную, развлекательную, воспитательную и т.д.

Достаточно широко в научной кинематографии рассмотрены классификации кино, однако, не будем здесь подробно на них останавливаться. Отметим, что среди огромного разнообразия жанров

чаще всего обычные зрители называют следующие: сериалы, семейные фильмы, драму, мелодраму, триллеры, комедии, фильмы-сказки, боевики, приключенческие, исторические и военные фильмы, а также фильмы с фантастическим сюжетом.

Подводя итог такому краткому теоретико-методологическому обзору, мы можем сделать некоторые выводы. Так, кино – это целый мир, без которого трудно, а порой и невозможно представить нашу жизнь. В широком смысле слова «кинематограф» – это отрасль человеческой деятельности, заключающаяся в создании движущихся изображений. Существуют различные жанры кино, каждый из которых уникален и своеобразен. В настоящее время людям предоставляется огромный выбор фильмов тематикой на любую аудиторию и разнообразных жанров. Также кинофильмы характеризуются специфическими особенностями и выполняют особые функции. Вне зависимости от того, какой жанр кино мы предпочитаем, обращают на себя внимание киногерои, их судьбы, поступки и мотивы, поведение. Социально-психологические стороны жизни героев привлекают внимание зрителей и позволяют задуматься о значимых событиях своей жизни, социально-психологических явлениях.

Для решения первой задачи данной работы мы провели эмпирическое исследование. В роли опрашиваемых выступили студенты-бакалавры 1-4 курсов очной формы обучения Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина. Все студенты выбрали направление подготовки «Социальная работа» и профиль – «Психосоциальная работа с населением». Общее число опрашиваемых – 60 человек. Студентам была предложена разработанная нами анкета, состоящая из двух десятков вопросов, целью которых было выявление потенциала кинематографа в практике подготовки будущих специалистов социальной работы. Представим к анализу некоторые наиболее характерные для цели нашего исследования вопросы.

Анализируя данные опросника-анкеты, мы получили подтверждение выдвинутой гипотезы о том, что отечественный кинематограф содержит в себе разнообразную социально-психологическую проблематику и обладает высоким потенциалом в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе. На рисунке 1 представим результаты опроса (вертикальные столбцы – число вариантов ответов на вопросы анкеты).

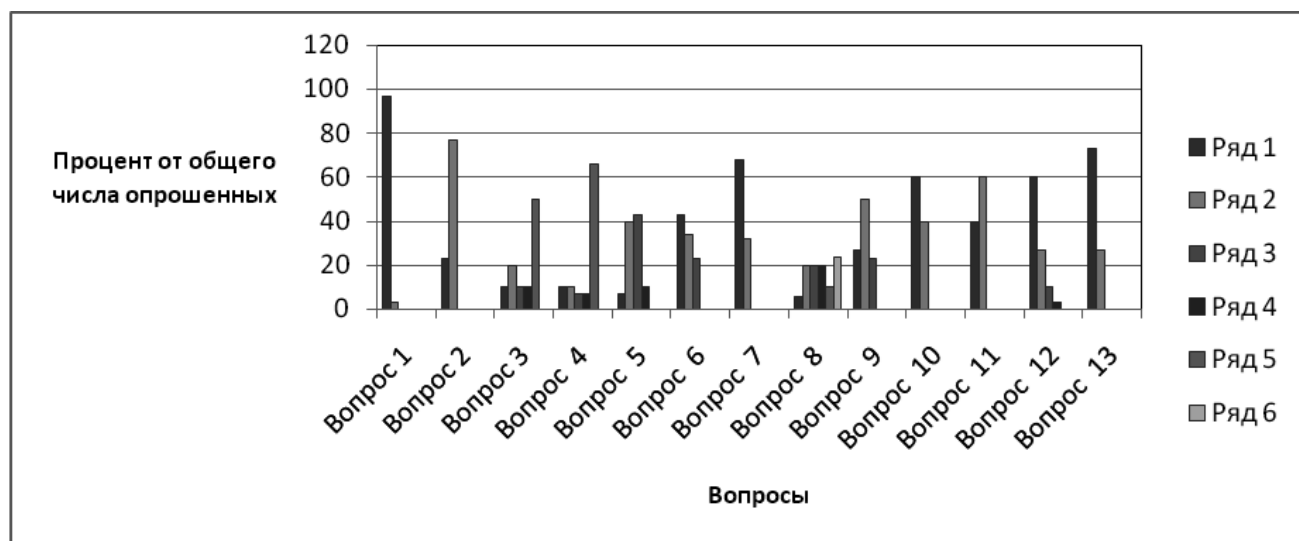


Рисунок 1 – Результаты опроса студентов по изучению потенциала отечественного кинематографа

Перейдем к анализу ответов на представленные вопросы.

Согласно ответам на первый вопрос, смотреть фильмы любят 58 человек из 60 (что составляет 97%).

По результатам второго вопроса получилось, что каждый день фильмы смотрят 14 человек (23%); 1-2 раза в неделю – 46 человек (77%). Студенты объясняют свой выбор необходимостью учебы, трудовой занятостью в свободное от занятий время и нехваткой свободного времени.

Отвечая на третий вопрос (предпочитают ли студенты современное отечественное кино?), положительный ответ дали 6 респондентов (10%), современное зарубежное кино выбрали 12 ответивших (20%), советское кино и старое зарубежное кино – по 6 человек (10%). Как видно, оставшаяся половина из общего числа опрошенных студентов не имеет определённых предпочтений.

Анализ следующего вопроса показал, что документальное и историческое кино предпочитают по шесть кинолюбителей на каждый жанр (20% от общего количества ответивших), мюзиклы и боевики любят по 4 респондента (14%). По 8 человек пришлось на оставшиеся жанры – ужасы, драмы, мелодрамы, комедии и триллеры (соответственно 66% в сумме).

Подсчитывая ответы на позиции пятого вопроса по оценке качества современного отечественного кинематографа, получилось следующее распределение: его оценили как «отличное» – 4 респондента (7%); дали оценку «хорошее» – 24 студента (40%); назвали «удовлетворительным» – 26 будущих специалистов социальной сферы (43%); охарактеризовали как «плохое» – 6 человек (10%).

Шестой вопрос был предложен с целью выяснения того, как часто студенты направления подготовки «Социальная работа» смотрят отечественные фильмы, затрагивающие непосредственно социальные проблемы. Мы получили следующие результаты: «часто» просматривают и обсуждают с одногруппниками такие кинофильмы 26 человек (43%); «иногда» интересуется подобными фильмами 20 человек (34%); «никогда» не смотрят 14 будущих специалистов по социальной работе, что составляет чуть менее четверти от общего количества (23%). Именно эта часть опрошенных студентов не планирует в дальнейшем связывать свою жизнь с социальной сферой, из личных бесед становится понятным, что они не мотивированы на получение высшего образования в этом направлении. Тем не менее, многие отвечающие отметили,

что современное отечественное кино практически совершенно не «снимает» фильмы на острые социальные темы.

В следующем вопросе выяснялось, как часто студенты очной формы подготовки посещают кинотеатры для просмотра отечественных фильмов в дни премьер и показов. По 20 человек из общего числа опрошенных респондентов приходят на премьеры часто и иногда (в сумме – 68%), что становится для них доступно в финансовом отношении. «Редко» и «никогда» не тратят время на посещение кинотеатров – по 10 человек (в сумме – 32%).

Восьмой вопрос определил мотивы выбора фильмов для просмотра. По 2 человека выбрали позиции «по советам родных и знакомых» (в сумме это составило 6%). Пятая часть (12 человек, а это соответствует 20%) выбирают фильм, ориентируясь на рекламу. По 12 человек также выбрали варианты «по отзывам в Интернете» и «по статьям кинокритиков» (40% в сумме). Вариант «хороший актёрский состав» оказался привлекательным для 6 участников нашего опроса (10%), и, наконец, вариант «выбираю фильм по настроению» назвали 15 человек (24%).

В девятом вопросе был выявлен интерес сегодняшних студентов к современному кино. Подсчет анкет показал, что 16 человек (27%) действительно заинтересованы современным кино, преимущественно зарубежным, по жанру являющимся приключенческим со спецэффектами. Половина отвечающих (30 студентов) лишь частично заинтересована современным кино, просматривают они преимущественно те фильмы, о которых слышали положительные отзывы, или же фильмы с продолжением. Чуть менее четверти (14 человек, что составляет 23%) принципиально не заинтересованы современным кино, считая его безвкусным, бессмысленным и ориентированным на узкую группу любителей.

Очередной вопрос звучал следующим образом: «Обращаете ли Вы внимание на социально-психологический портрет главных героев, их психологическое и душевное состояние?» Больше половины студентов (36 человек, или 60%) ответили положительно, они всегда со вниманием следят за психологическими переживаниями киногероев, а 24 человека (40%) считают, что фильмы они смотрят без специального акцента на внутренний мир героев, их больше привлекает сюжет, социальная обстановка, «изюминки».

Далее мы спрашивали респондентов о возможности использования фрагментов фильмов для изучения социально-психо-

логических массовых явлений, социально-психологических особенностей личности, проблематики конфликтов, вопросов самоопределения и жизненного выбора. Более двадцати человек (40%) считают, что все же недостаточно широко и глубоко представлен этот материал в кинематографе, хотя студенты оговариваются, что не являются абсолютными знатоками фильмов, свое мнение они составили к уже просмотренным фильмам. Соответственно 60% думают, что отечественный кинематограф обладает существенными возможностями в этом отношении, однако преимущественно это касается материала отечественного советского кинематографа.

Двенадцатый вопрос показал, какой жанр просмотренных ими картин в большей степени раскрывает социально-психологическую проблематику. Вариант «драма» выбрало подавляющее большинство студентов – 36 человек (60%), «фильмы для семейного просмотра» – 16 человек (27%), вариант «в каждом фильме обязательно присутствует социально-психологическая проблематика» указали 6 человек (10%). И лишь двое опрошенных (3%) назвали «психологический триллер».

И, наконец, тринадцатый вопрос был адресован студентам с целью узнать, считают ли они, что потенциал отечественного кинематографа можно использовать в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы. Подавляющее большинство (44 человека, или 73%) утвердительно ответили, что этот незадействованный на данный момент ресурс имеет большие шансы стать дополнительной образовательной практико-ориентированной технологией. А остальные ответившие 27% считают, что пока такие шаги делать рано, и потому требуется с достаточной степенью осторожности подходить к выбору фильмов и их фрагментов из отечественного и зарубежного кинематографа в образовательном процессе вуза.

Необходимо отметить, что в учебных группах также была организована дискуссия по этим вопросам. В ходе обсуждения были подтверждены те процентные соотношения, которые мы получили при подсчете анкетных вопросов. Многие комментарии, представленные при интерпретации данных, мы также почерпнули в ходе беседы. Аналогично студенты высказались и о возможности реализации в учебном процессе фрагментов кинофильмов, иллюстрирующих отдельные учебные вопросы и визуально-образно раскрывающих содержание учебного материала по направлению подготовки «Социальная ра-

бота», а также использоваться при обучении студентов других направлений.

Исходя из полученных в ходе исследования результатов, мы можем сделать вывод о решении первой задачи исследования и подтверждении теоретической гипотезы о том, что отечественный кинематограф содержит в себе разнообразную социально-психологическую проблематику и обладает высоким потенциалом в профессиональной подготовке специалистов по социальной работе.

Для решения второй задачи исследования в 2016-2017 учебном году была предпринята попытка разработать исследовательский социальный проект «И жизнь, и слезы, и кино...». Он был разработан совместно с инициативной группой студентов направления подготовки «Социальная работа». Согласно идее проекта, будущие специалисты социальной работы предложили модель организации учебного процесса, при которой изучение отдельной демографической группы населения в рамках учебной дисциплины будет сопровождаться дополнительным просмотром фильмов или их фрагментов, список которых представлен в таблице 1. Мы систематизировали фильмы по социально-психологической тематике созданные советскими и современными кинорежиссерами, и сгруппировали их, взяв за основу критерий «социально-демографическая группа населения». Назовём некоторые группы, о которых созданы художественные

фильмы: дети-сироты, люди пожилого возраста и пенсионеры, люди с ограниченными возможностями здоровья, военнослужащие, ветераны Великой Отечественной войны и локальных боевых действий, работники пенитенциарной системы и осужденные, мигранты и вынужденные переселенцы, работники правоохранительных органов, работники системы здравоохранения и образования, школьники и студенты, многодетные семьи, верующие и религиозные группы населения и др. В этих и многих других фильмах, не вошедших в данный перечень таблицы, отражена жизнь людей и семей из тех категорий населения, с которыми придется иметь дело каждому специалисту психосоциальной сферы.

фильмы: дети-сироты, люди пожилого возраста и пенсионеры, люди с ограниченными возможностями здоровья, военнослужащие, ветераны Великой Отечественной войны и локальных боевых действий, работники пенитенциарной системы и осужденные, мигранты и вынужденные переселенцы, работники правоохранительных органов, работники системы здравоохранения и образования, школьники и студенты, многодетные семьи, верующие и религиозные группы населения и др. В этих и многих других фильмах, не вошедших в данный перечень таблицы, отражена жизнь людей и семей из тех категорий населения, с которыми придется иметь дело каждому специалисту психосоциальной сферы.

Таблица 1 – Некоторые отечественные фильмы с социально-психологической проблематикой

Демографическая группа	Рекомендуемый для просмотра и обсуждения фильм
1. Дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей	а) Республика ШКИД
	б) На тебя уповаю
	в) Пацаны
	г) Последний побег
	д) Свои дети
	е) Мужики
2. Люди пожилого возраста и пенсионеры	ж) Кука
	а) Вы чьё, старичьё?
	б) Впервые замужем
	в) Приходи на меня посмотреть
3. Военнослужащие	г) Белые росы
	д) И жизнь, и слёзы, и любовь
	а) Офицеры
	б) Анкор, еще, анкор
	в) Грозные ворота
4. Ветераны Великой Отечественной войны и локальных боевых действий	г) Таежный роман
	д) Выйти замуж за капитана
	а) Белорусский вокзал
	б) Мой сводный брат Франкенштейн
5. Пенитенциарная система	в) Судьба человека
	г) Кавказский пленник
	д) Белый человек
	а) Калина красная
6. Мигранты	б) По прозвищу «Зверь»
	в) Клетка
	г) Беспредел
	а) Мигранты
7. Правоохранительные органы	б) Паспорт
	в) Как я стал русским
	г) Она
	д) Гастарбайтер
	а) Место встречи изменить нельзя
8. Система здравоохранения	б) Майор
	в) Пятницкий
	г) Чужой район
	д) На углу у Патриарших
	е) Мой друг Иван Лапшин
	а) Аврора

	б) Красная борода
	в) Сердце бьется вновь
	г) Дорогой мой человек
	д) Доктор Тырса
	е) Врач
9. Многодетные семьи	а) Громовы
	б) Дети Дон Кихота
	в) Однажды 20 лет спустя
	г) Евдокия
	д) Семейный дом
10. Верующие и религиозные группы населения	а) Поп
	б) Остров
	в) Царь
	г) Мусульманин
	д) Тучи над Борском
11. Список далее можно продолжить	

Отличительной чертой данных фильмов, является то, что их героями очень часто предстают люди из тех категорий населения, которые представляют особый интерес для специалиста психосоциальной работы. Их образы, очень ярко отраженные в кино, помогают лучше осмыслить ситуации, которые часто встречаются в практике сотрудника социально-психологической службы, и «гипотетически проиграть», проанализировать, какие действия специалиста в конкретных случаях будут наиболее эффективными.

По идее проекта мы планируем организовать специальные интерактивные семинарские занятия, где после просмотра тематического фильма (или его фрагмента) студентам будет предложено провести краткий анализ увиденного киноматериала, последует обсуждение по заранее разработанным проблемным вопросам, будет организована дискуссия, предложено решение социально-психологических проблем и ситуаций.

Предполагаем, что такая форма получения дополнительных знаний будет способствовать и повышению мотивации к обучению, углублению и расширению практико-ориентированных знаний по профилю подготовки «Психосоциальная работа с населением», правильно применять полученные во время обучения знания на практике. При этом обсуждение киносюжетов, героев фильма и их проблем, социально-психологических условий их жизни, реальности жизненной ситуации, воплощенных на экране, будет способствовать более глубокому пониманию специфики психосоциальной работы с населением, а также будущей про-

фессиональной ориентации специалистов по социальной работе.

Необходимо немного остановиться на результатах реализации проекта. В каждой учебной группе в 2016-2017 гг. неоднократно проходили учебные занятия с использованием кинофильмов. Поскольку, как мы уже отмечали, рамки учебного времени ограничивают преподавателей осуществлять полный просмотр и обсуждение фильмов в ходе учебных занятий, мы в аудиториях просматривали лишь наиболее яркие фрагменты фильмов, а полную версию студенты смотрели дома, вне учебного заведения. Особое внимание при этом обращалось на социально-психологическое состояние героев, описание условий их жизни, социально-психологическая обстановка в целом, а также способы организации социально-психологической помощи для выхода из сложной жизненной ситуации киногероев. По отзывам участвующих в беседе студентов так гораздо ярче, иллюстративнее и более насыщено можно проникнуться в специфику социально-психологической проблематики специалистов социальной сферы. В дальнейшем студенты высказали активное желание в продолжении данной работы. Также для рационализации учебного времени возможно задействовать факультативные занятия со студентами, а также работу студенческого научного кружка кафедры. Целесообразность работы в этом направлении оправдана активным участием заинтересованных студентов, особенно мотивированных на получение знаний и профессиональное самоопределение.

Таким образом, мы считаем, что отечественный кинематограф и его социально-психологическая проблематика действительно располагают богатыми возможностями в профессиональной подготовке специалистов социальной работы, наглядным свидетельством чего является разработанный и реализуемый проект «И жизнь, и слезы, и кино...».

Список использованных источников:

1. Кино: Энциклопедический словарь / Гл. ред. С.И. Юткевич; Редкол.: Ю.С. Афанасьев, Баскаков, И.В. Вайсфельд и др. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 640 с.
2. Крыжановская Н.В. Кино в контексте социализации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2012. №3. С.122-127.
3. Лубашова Н.И. Структурно-функциональная природа кинематографии // Аналитика культурологии. 2008. №11. С. 170-181.
4. Мусорин Е.Д. Социальные функции кинематографа в современном обществе. // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2014. №11, том 14. С.1172
5. Титова А.А. Современные исследования в социологии кино // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки: материалы VI студенческой международной заочной научно-практической конференции. (13 декабря 2012 г.) Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. С.224-236.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОВД РОССИИ

ORGANIZATIONAL-LEGAL ASPECTS OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF OPERATIVELY-SERVICE ACTIVITY IN DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA



Сведения об авторе. Ульянина О.А., кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, Москва.

Information about the author. Ulyanina O.A., Ph.D. in Sociology, Associate Professor department of psychology, pedagogy and organization of work with personnel, The Ministry of internal affairs of the Russian Federation, Moscow.

Контактная информация: E-mail: lelia34@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются организационно-правовые и содержательные аспекты морально-психологического обеспечения в ОВД России. Анализируются существующие проблемы правовой регламентации воспитательной, психологической, социальной работы, работы по укреплению служебной дисциплины и законности среди личного состава ОВД. Определяются перспективные направления построения эффективной системы морально-психологического обеспечения.

Abstract. The article examines the organizational, legal and content aspects of moral and psychological support. Analyzes the existing problems of legal regulation of the educational, psychological, social work, work on strengthening of discipline and legality among the personnel. Defined perspective directions of building an effective system of moral and psychological support.

Ключевые слова: морально-психологическое обеспечение, психологическая работа, воспитательная работа, социальная работа, работа по укреплению служебной дисциплины, органы внутренних дел России.

Key words: morale and psychological support, psychological work, educational work, social work, work on strengthening of office discipline, Department of Internal Affairs of Russia.

Результат деятельности правоохранительных органов детерминирован степенью достижения задач, определенных соответствующими законами, подзаконными нормативными правовыми актами и документами. При этом, реализация морально-психологического обеспечения не является целью их деятельности, а наряду с кадровым, материально-техническим, информационным, правовым и другими видами обеспечения выступает необходимым условием и средством достижения конечного результата, т.е. «инструментом» повышения эффективности ведущей профессиональной деятельности [14].

Правовыми основами морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД) являются Конституция Российской Федерации, федеральные законы, указы и распоряжения Президента Российской Федерации, постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации, нормативные правовые акты МВД России. Непосредственно организационные аспекты, содержание и виды деятельности морально-психологического обеспечения в ОВД устанавливает приказ МВД России от 11 февраля 2010 г. № 80 «О

морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» [3].

Морально-психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности органов (учреждений) является составной частью кадрового обеспечения системы МВД России и включает следующие виды деятельности: воспитательную, психологическую, социальную, культурно-просветительную работу, работу по укреплению служебной дисциплины и законности среди личного состава. Соответственно, анализировать состояние и проблемы правового регулирования морально-психологического обеспечения в ОВД следует через призму выше обозначенных видов деятельности.

Воспитательная работа. Воспитательная работа является основным видом морально-психологического обеспечения, представляющим собой целенаправленную деятельность по формированию у сотрудников комплекса профессиональных и нравственных качеств, обусловленных потребностями оперативно-служебной деятельности [3, прил. 1. п. 4.6].

Целенаправленное воспитательное воздействие на личность сотрудников органов внутренних дел осуществляется по следующим направлениям [3, прил. 1. п. 28]:

- патриотическое воспитание;
- профессионально-нравственное воспитание;
- правовое воспитание.

Налицо явное сужение спектра воспитательной работы даже по сравнению с ранее действовавшими нормативными правовыми актами МВД России. Рассматривая систему воспитания, следует ориентироваться на формирование полноценной всесторонне развитой гармоничной личности, что предполагает физическое, эстетическое, культурно-этническое воспитание.

Рассматривая правовое обеспечение организации воспитательной работы в ОВД, стоит отдельно остановиться на профессиональном наставничестве в ОВД, которое регламентируется, на сегодняшний момент, тремя приказами МВД России: приказ МВД РФ от 24.12.2008 № 1139 [4], приказ МВД России от 27.12.2016 № 900 [9], приказ МВД России от 22.12.2016 № 876 [8]. В связи с чем, возникают следующие вопросы: 1) каким именно из вышеперечисленных приказов руководствоваться; 2) в данных приказах определено содержание планов и отчетов со схожими функциями руководителя по обучению и воспитанию наставляемых сотрудников, но разными временными рамками.

Психологическая работа. Исторический опыт правоохранительной деятельности свидетельствует, что одним из важнейших факторов, определяющих способность сотрудников ОВД эффективно осуществлять оперативно-служебную деятельность, является морально-психологическое состояние сотрудников, их готовность и способность решать поставленные задачи [15]. В этой связи особую значимость приобретает планомерно поэтапно и комплексно реализующееся психологическое сопровождение деятельности личного состава.

Реалии таковы, что штатная численность сотрудников подразделений психологической работы – это не постоянная единица, которая варьируется в различных территориальных органах, подразделениях МВД России. Данные обстоятельства обусловлены тем, что в приказе МВД России от 2 сентября 2013 г. № 660 [5] не регламентировано общее количество штатных единиц в подразделениях психологической работы. Безусловно, в каждом конкретном случае оптимальный уровень рабочей нагрузки зависит от специфики решаемых задач. Однако, в некоторых территориальных органах недостаточное количество психологов не позволяет реализовать психологическую работу на уровне выше минимально допустимого. Следует понимать, что в настоящее время качество психологической работы должно соответствовать усложняющимся оперативно-служебным задачам и возрастающим требованиям к кадровому составу ОВД. Особенно это касается участия психологов в профилактике чрезвычайных происшествий, нарушений служебной дисциплины и законности среди личного состава [12, с. 88].

Потребность в психологическом сопровождении оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД привела к необходимости создания условий для оптимального функционирования подразделений психологической работы. Первоначально созданные кабинеты психологической регуляции, во многих территориальных органах и образовательных организациях МВД России перерастают в Центры психологической работы, включающие целый комплекс функциональных помещений и соответствующего психокоррекционного оборудования [13]. На современном этапе развития ведомственной психологической службы в МВД России трудятся более 2,5 тысяч специалистов психологов, функционирует свыше 2 тысяч кабинетов психологической регуляции и психореабилитационных центров, оснащённых современным профессиональным обо-

дованием [11, с. 8]. Однако при создании подобных Центров возникают организационные трудности, обусловленные отсутствием нормы положенности материально-технического оснащения Центров психологической работы или иных функциональных кабинетов психологической работы в перечне приказа МВД России от 28.12.2006 № 1101 [2].

Социальная работа. Выплата единовременного пособия при получении сотрудником полиции увечья, в связи с выполнением служебных обязанностей, или иного повреждения здоровья, исключающих возможность дальнейшего прохождения службы в полиции, напрямую зависит от наличия либо отсутствия, по дню увольнения вакантных должностей, подходящих сотруднику по состоянию здоровья (при увольнении по ограниченному состоянию здоровья). Вследствие чего выплата варьируется от служебных условий.

В соответствии с п. 10 приказа МВД России от 24 сентября 2007 г. № 824 [1] информации о сотрудниках, получивших травмы при выполнении служебных обязанностей направляется в течение 3-х часов с момента получения травмы в Департамент государственной службы и кадров и Департамент тыла МВД России. Однако, прежде чем сотруднику будет установлен диагноз, который указывается в донесении, проходит длительное время, в которое включается: время следования в медицинское учреждение, время нахождения в очереди в медицинском учреждении, обследование и т.д., что занимает значительно больше времени, чем 3 часа.

В соответствии с п. 4 приказа МВД России от 09.10.2012 № 924 [6]: «По каждому факту получения увечья (ранения, травмы, контузии), гибели (смерти) застрахованного лица в период прохождения службы (военной службы), военных сборов на основании решения начальника подразделения центрального аппарата МВД России, руководителя (начальника) территориального органа МВД России, начальника образовательной, научной, медико-санитарной и санаторно-курортной организации системы МВД России, окружного управления материально-технического снабжения системы МВД России, иной организации или подразделения, созданных для выполнения задач и осуществления полномочий, возложенных на органы внутренних дел, главнокомандующего внутренними войсками МВД России, командующего войсками оперативно-территориального объединения, командира соединения и воинской части, начальника военной образовательной организации выс-

шего образования и учреждения внутренних войск МВД России кадровым подразделением органа внутренних дел Российской Федерации, органом организационно-мобилизационным и комплектования штабов (строевых частей) и кадровым органом воинской части в соответствии с принадлежностью по учету личного состава во внутренних войсках МВД России в десятидневный срок проводится проверка обстоятельств получения увечья (ранения, травмы, контузии), гибели (смерти)». При этом в соответствии с п. 4 приказа МВД России от 18.06.2012 № 590 [7]: «В случае гибели (смерти) сотрудника, смерти гражданина Российской Федерации, наступившей в течение одного года после увольнения со службы в органах внутренних дел Российской Федерации, получения сотрудником увечья или иного повреждения здоровья, причинения вреда имуществу, принадлежащему сотруднику или его близким родственникам, кадровым подразделением органа (организации, подразделения) в течение 30 календарных дней проводится проверка обстоятельств случившегося и их причинно-следственной связи с выполнением служебных обязанностей и о ее результатах уведомляются заинтересованные лица».

В связи с разными сроками проведения проверок (10 дней и 30 дней) утвержденными выше обозначенными приказами возникает ряд вопросов. В какие именно сроки необходимо проводить проверки по травмам? Если в 10-дневный срок, то требуется уточнение: в срок проведения проверки включаются периоды временной нетрудоспособности сотрудника, в отношении которого проводится проверка, нахождения его в отпуске или в командировке, либо в заключение проверки по травме не указывается период нахождения на лечении и окончательный диагноз? Практика показывает, что, чаще всего период нахождения на лечении сотрудников превышает 10-дневный срок, а в некоторых случаях (например, при челюстно-лицевых травмах) сотрудник не может дать объяснений по поводу обстоятельств получения травмы.

Работа по укреплению служебной дисциплины и законности среди личного состава. Обзоры о состоянии морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности ОВД за 2012-2016 годы свидетельствуют о том, что меры, предпринимаемые до настоящего времени, не позволили в полном объеме решить задачи по формированию устойчивых нравственных и профессиональных качеств сотрудников ОВД.

Так, по официальным данным Департамента государственной службы и кадров МВД России в 2016 году за совершение коррупционных проступков и правонарушений к дисциплинарной ответственности привлечено 5910 сотрудников, к уголовной – 588, уволено – 588 сотрудников. Всего подвергнуто уголовному преследованию 3 113 человек, в том числе за совершение должностных преступлений 2 019, из них за превышение должностных полномочий 748, злоупотребление должностными полномочиями – 302. Количество сотрудников, в отношении которых возбуждены уголовные дела за служебный подлог – 272; количество сотрудников и работников, в отношении которых возбуждены уголовные дела за получение взяток – 762 чел., из них каждый пятый – руководитель (139 чел.). Всего было осуждено судами различных инстанций за совершенные преступления 1478 чел. [10].

На сегодняшний момент времени в нормативных правовых актах МВД России отсутствует нормативно закрепленное понятие «законность», а также нет и четкого разграничения понятий «законность» и «нарушение служебной дисциплины». В связи с чем, во-первых, ведется двойной учет нарушения служебной дисциплины в соответствии с приказами МВД России, во-вторых усложняется процессуально-содержательный аспект деятельности по укреплению служебной дисциплины и законности среди личного состава и критериев оценки ее эффективности.

Помимо обозначенных проблем, в рамках нарушения дисциплины и законности среди личного состава ОВД, сложности вызывают и вопросы правового регулирования нарушения норм профессиональной этики сотрудников, что обусловлено отменой кодекса профессиональной этики сотрудника ОВД и приостановлением функционирования комиссий по служебной дисциплине и профессиональной этики.

Инновационные преобразования, проводимые в социально-экономической и общественно-политической сферах жизни современной России, коснулись всех силовых структур, обеспечивающих безопасность личности, общества и государства. Столь же инновационными должны быть методики, формы и технологии подготовки кадрового состава ОВД.

Одним из перспективных направлений совершенствования подготовки сотрудников ОВД, является эффективное морально-психологическое обеспечение их подготовки. Однако разработка организационно-правовых и психолого-педагогических условий такого рода обеспечения носит не только и не

столько технический, финансово-экономический характер, но имеет и гносеологический аспект. Последний связан с объективной необходимостью поиска новых путей, условий и средств организации подготовки сотрудников через комплексы соответствующих условий.

В этих условиях несомненно актуальность приобретает разработка как общетеоретических вопросов проектирования комплексов морально-психологического обеспечения, так и практика внедрения этих комплексов в структуру оперативно-служебной деятельности ОВД.

Список использованных источников:

1. Приказ МВД России от 24 сентября 2007 г. № 824 (ред. от 25.07.2013) «Об организации социальной работы с членами семей сотрудников органов внутренних дел, погибших при выполнении служебных обязанностей, и сотрудниками, ставшими инвалидами вследствие военной травмы» [Электронный ресурс] // URL: <http://ivo.garant.ru/basesearch/>, свободный (дата обращения 19.03.2017).
2. Приказ МВД России от 28.12.2006 № 1101 «Об утверждении норм положенности, номенклатуры, сроков эксплуатации мебели и отдельных материально-технических средств для служебных помещений органов внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <http://ivo.garant.ru/basesearch/>, свободный (дата обращения 28.06.2017).
3. Приказ МВД России от 11.02.2010 № 80 «О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа: // URL: base.garant.ru/12159440/, свободный (дата обращения 26.09.2016).
4. Приказ МВД РФ от 24.12.2008 № 1139 (ред. от 06.07.2010) «Об утверждении Положения об организации наставничества в органах внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <http://ivo.garant.ru/basesearch/>, свободный (дата обращения 27.05.2017).
5. Приказ МВД России от 02.09.2013 № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа: // URL: <http://base.garant.ru/70675376/>, свободный (дата обращения 19.03.2017).
6. Приказ МВД России от 09.10.2012 № 924 (ред. от 20.04.2015) «Об утверждении

Инструкции об организации работы по обязательному государственному страхованию жизни и здоровья сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, военнослужащих внутренних войск МВД России, граждан, призванных на военные сборы во внутренние войска МВД России» [Электронный ресурс] // URL: <http://ivo.garant.ru/document/70312330/>, свободный (дата обращения 11.07.2017).

7. Приказ МВД России от 18.06.2012 № 590 (ред. от 22.04.2015) «Об утверждении Инструкции о порядке осуществления выплат в целях возмещения вреда, причиненного в связи с выполнением служебных обязанностей, сотрудникам органов внутренних дел Российской Федерации или их близким родственникам» [Электронный ресурс] // URL: <http://ivo.garant.ru/document/70212112/>, свободный (дата обращения 15.04.2017).

8. Приказ МВД России от 22.12.2016 № 876 «Об утверждении Порядка организации индивидуального обучения стажера, изучения его личных и деловых качеств и Порядка оценки результатов индивидуального обучения стажера» [Электронный ресурс] // URL: <http://ivo.garant.ru/document/71592486/>, свободный (дата обращения 03.06.2017).

9. Приказ МВД России от 27.12.2016 № 900 «Об утверждении Порядка организации индивидуального обучения сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, переведенного на вышестоящую, равнозначную или нижестоящую должность в органах внутренних дел, соответствующую иному функциональному предназначению либо направлению деятельности» [Электронный ресурс] // URL: <http://ivo.garant.ru/document/71597182/>, свободный (дата обращения 13.04.2017).

10. Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации за 2015 год: Сборник аналитических и информационных материалов. – М.: ДГСК МВД России, 2016. – 72 с.

11. Дашко М.Н. Психология на службе закона // Полиция России. – 2017. – №2 – С. 8-12.

12. Ендржеевский А.А. Морально-психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности ОВД: состояние и основные пути совершенствования // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 1 (56). – С. 86-90.

13. Лукашов Н.В. Организация и правовое обеспечение использования аппаратуры биологической обратной связи для коррекции негативных психических состояний сотрудников органов внутренних дел / Н.В.

Лукашов, М.Ф. Прусова // Труды Академии управления МВД России. – 2015. – № 4 (36).

14. Марьин М.И. Особенности психологического обеспечения в подготовке специалистов в образовательных организациях МВД России / М.И. Марьин, В.Е. Петров, О.А.

Ульянина // Труды академии управления МВД России. – 2016. – №1(37). – С. 85-90.

15. Сухоруков В.А. Морально-психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: противоречия и перспек-

тивы // В сборнике: Социально-политическое развитие России как комплексная проблема гуманитарного знания сборник научных статей III региональной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.А. Матвиенко. – 2011. – С. 172-175.

Борисенко Владимир Иванович,
Borisenko Vladimir Ivanovich,
Чернышева Елена Николаевна,
Chernysheva Elena Nikolaevna.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИЗБИРАТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

IMPROVEMENT OF ELECTORAL ELIGIBILITY OF CONTEMPORARY RUSSIA



Сведения об авторах. Борисенко В.И., кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва. Чернышева Е.Н., кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва.

Information about the authors. Borisenko V.I., Ph.D., associate professor of social and humanitarian disciplines of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow. Chernysheva E.N., PhD, associate professor, head of the department of social and humanitarian disciplines of the Pushkin State Russian Language Institute, Moscow.

Контактная информация: E-mail: bvi095@mail.ru; chernel0602@gmail.com.

Краткая аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования избирательного законодательства современной России. Рассматриваются вопросы

определения даты выборов Президента РФ, отмены выборов по открепительным удостоверениям, разукрупнения избирательных участков, смягчения требований к оформлению подписных листов, расширения прав наблюдателей и представителей СМИ, видеонаблюдения на избирательных участках, ужесточения наказаний за незаконную выдачу и получение бюллетеней.

A brief abstract. The article is devoted to the problem of improving the electoral legislation of modern Russia. The issues of determining the date of the election of the President of the Russian Federation, the cancellation of the absentee ballots, the unbundling of polling stations, the softening of the requirements for the registration of subscription lists, the expansion of the rights of observers and media representatives, video surveillance at polling stations, the strengthening of penalties for illegal issuance and receipt of ballots.

Ключевые слова: избирательное законодательство, дата выборов президента России, открепительные удостоверения, избирательные бюллетени, избирательные участки, подписные листы, наблюдатели, видеонаблюдение.

Key words: Electoral legislation, the date of the election of the Russian president, absentee certificates, ballot papers, polling stations, subscription lists, observers, video surveillance.

Политическая система Российской Федерации постоянно совершенствуется: меняется порядок формирования Государственной Думы и Совета Федерации, реформируется судебная система России, значительные изменения претерпела партийная система страны [1,2,3,12]. Не остаётся без внимания и избирательная система государства. Существенные изменения, направленные, прежде всего, на обеспечение чистоты и прозрачности выборов, произошли в избирательном законодательстве России в 2017 году.

В начале марта 2017 г. глава Комитета Совета Федерации по конституционному законодательству и государственному строительству А.А. Клишас и сенатор А.И.

Широков по результатам совместной работы Совета Федерации и ЦИК России выступили с законодательной инициативой по совершенствованию избирательного права. Предложенный ими пакет поправок в ряд законодательных актов был нацелен на обеспечение наиболее благоприятных условий для реализации всех прав участников избирательного процесса.

1 июня 2017 г. Президент России подписал Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О выборах Президента Российской Федерации» и в Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», которые в тот же день вступили в силу [8,9].

Следует отметить, что второй закон вносит изменения, в частности, в Федеральные законы «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации», в «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях», а также в Федеральный закон «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации».

Эти законы актуализируют нормы, регулирующие формирование избирательных комиссий, образование избирательных участков, выдвижение и регистрацию канди-

датов, проведение предвыборной агитации, финансирование выборов и отчетность по средствам избирательных фондов, требования к помещению для голосования. Законы устанавливают также порядок голосования избирателей по месту своего нахождения, предусматривают возможность применения в помещениях для голосования средств видеонаблюдения и трансляции изображений. Были упрощены также требования к сведениям о месте жительства в подписном листе в поддержку выдвижения кандидата.

Поправки коснулись, прежде всего, даты президентских выборов в 2018 году. По предыдущей версии закона выборы Президента России должны были проходить во второе воскресенье марта, т.е. 11 марта 2018 г. Но в 2018 г. этот день мог оказаться рабочим в связи с празднованием Международного женского дня 8 марта, что автоматически должно было привести к переносу выборов на первое воскресенье марта. Так произошло в 2012 году, года выборы Президента состоялись 4, а не 11 марта. Было предложено изменить систему и переносить выборы в случае необходимости не на первое, а на третье воскресенье марта, т.е. не на предыдущее, как раньше, а на следующее воскресенье. Принятая поправка гласит: «Если воскресенье, на которое должны быть назначены выборы Президента Российской Федерации, совпадает с днём, предшествующим нерабочему праздничному дню, или это воскресенье приходится на неделю, включающую нерабочий праздничный день, или это воскресенье в установленном порядке объявлено рабочим днём, выборы назначаются на следующее воскресенье.» [6, ст. 5, п. 7]. В результате выборы Президента России состоятся 18 марта 2018 года.

Важнейшим нововведением является отмена открепительных удостоверений и замена их на более удобный для граждан механизм голосования. Председатель ЦИК РФ Э.А. Панфилова определила период действия открепительных талонов как своего рода «крепостное право». «Люди были во многом «привязаны» и не могли приехать на избирательный участок по месту своей прописки, поскольку живут далеко от места, где они зарегистрированы, – сказала Панфилова. – Выводим из-под этого рабства, крепостного права огромное количество людей». По мнению главы ЦИК РФ, это может быть от 5 до 20 млн. граждан [4]. В соответствии с принятыми Федеральными законами эта группа

граждан сможет реализовать своё право на активное избирательное право.

Для этого избиратель, который в день голосования будет находиться вне места своего жительства, может подать в избирательную комиссию заявление о включении в список избирателей по месту своего нахождения. Установленный ЦИК срок подачи заявления – не ранее, чем за 45 дней до дня выборов и не позднее 14 часов по местному времени в день, предшествующий дню голосования. Заявление может быть подано только лично с предъявлением паспорта или временного удостоверения личности, в случае замены паспорта. Подавать соответствующее заявление гражданам можно и через «Единый портал государственных и муниципальных услуг (функций)» и МФЦ (многофункциональные центры). С целью защиты заявлений от подделок предусматривается использование специальных знаков (марок). При этом устанавливаются требования по их учёту как при передаче избирательным комиссиям, так и по использованию. Порядок использования специальных знаков (марок) находится в стадии разработки. Предполагается, в частности, что этот знак будет состоять из двух частей, одну из которых планируется прикреплять к заявлению избирателя, а другую – наклеивать на список по месту фактического голосования.

Избиратель, подавший заявление, исключается из списка, где он числится, и вносится в другой список избирателей по месту своего нахождения только на одном избирательном участке. Если подавший заявление избиратель в день голосования явится на свой (по месту жительства) избирательный участок, то он решением избирательной комиссии может быть включён в список избирателей только после подтверждения факта, что он не голосовал по месту своего нахождения. Данные об избирателях, которые подали заявление о прикреплении к участку не по месту своего жительства, будут публиковаться на сайте ЦИК и доводиться, в том числе с использованием ГАС «Выборы», до соответствующих территориальных и участковых избирательных комиссий. Сведения о числе избирателей, подавших заявление, по каждому избирательному участку отдельно размещаются в сети «Интернет» [6, ст. 27, п. 4.1; 7, ст. 64, п. 16].

«Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» устанавливает административную ответственность за злоупотребление предоставленным избирательным правом. Так, за выдачу и получение избирательного бюллетеня с целью

предоставления возможности проголосовать вместо избирателя (другого избирателя) или проголосовать в ходе одного и того же голосования более одного раза, либо за выдачу и получение заполненного избирательного бюллетеня, если эти действия не содержат состава уголовного преступления, устанавливается штраф в размере 30 тысяч рублей, вместо существовавших ранее 3,5 тыс. рублей. Такое же административное правонарушение в части получения избирательного бюллетеня, совершённое неоднократно, наказывается штрафом в 50 тыс. рублей [5, ст. 5.22].

Нарушение порядка выдачи либо изъятия открепительного удостоверения, а также нарушение порядка использования специального знака (марки) наказывается штрафом в размере от 1000 до 2500 рублей. За использование заведомо поддельных открепительного удостоверения или специального знака (марки) предусмотрено наказание штрафом в размере от 1500 до 3000 рублей [5, ст. 5.58].

Закон вводит норму, позволяющую регионам разукрупнять избирательные участки, увеличивая тем самым их количество. Правда, соответствующие поправки должны вступить в силу с 1 октября 2017 года [7, ст. 19]. В настоящее время в России насчитывается 96 тыс. участковых избирательных комиссий, при этом максимально возможное количество избирателей на одну комиссию – 3000 человек. Закон даёт возможность уменьшить максимальную численность избирателей на участке до 1,5 тыс. человек [9, ст.19, п. 2.1]. Но увеличение, таким образом, количества участков возможно лишь вне периода избирательной кампании, в исключительных случаях не позднее, чем за 70 дней до дня голосования, и может быть реализовано один раз в пять лет [9, ст.19, п. 2.2].

Решение, предусматривающее увеличение числа избирательных участков, относится к компетенции муниципального района, городского округа, но оно должно быть обязательно согласовано как с избирательной комиссией соответствующего субъекта Российской Федерации, так и Центральной избирательной комиссией РФ [9, ст.19, п. 2.3].

Данная новация может снизить нагрузку на членов избирательных комиссий, повысить эффективность их работы, обеспечить территориальную доступность граждан к избирательным участкам и, таким образом, привести к росту доверия избирателей к

выборам, сказаться на явке в день голосования. Вместе с тем, очевидны и возможные проблемы: нехватка кадров и помещений.

Упрощаются требования к сбору подписей в поддержку кандидатов, в частности, к указанию места жительства избирателя при поддержке выдвижения кандидата. Закон устанавливает, что адрес места жительства избирателя «может не содержать каких-либо из указанных ... реквизитов (наименование субъекта Российской Федерации, района, города, иного населённого пункта, улицы, номера дома и квартиры) в случае, если это не препятствует его однозначному восприятию с учётом фактических особенностей места жительства избирателей.» [6, ст. 36, п. 10; 7, ст. 37, п. 11]. Такое же упрощение относится к перечню реквизитов и по адресу лица, осуществляющего сбор подписей избирателей [6, ст. 36, п. 12; 7, ст. 37, п. 12]. По существовавшей до последнего времени практике отсутствие в подписном листе слов «Курская область» при наличии указания «город Курс» было формальным основанием для выбраковки подписи и вело к снятию кандидата с выборов. Новая норма, устраняя эту формальную преграду, совершенствует институт сбора подписей и тем самым существенно облегчает процесс выдвижения кандидатов.

Большое внимание уделяется гласности в работе избирательных комиссий. Полномочия наблюдателей дополнены, в частности, правом знакомиться со «сведениями об избирателях, подавших заявления о включении в список избирателей по месту своего нахождения ...» [6, ст.23, п.12.1]. Наблюдатели также получают право производить в помещении для голосования фото и(или) видеосъёмку (с места, определённого председателем участковой избирательной комиссии), предварительно сообщив об этом председателю, заместителю председателя или секретарю избирательной комиссии [6, ст.23, п.12.10].

В целях обеспечения большей открытости в работе избирательных комиссий на всех заседаниях и при осуществлении ими работы с избирательными документами вправе присутствовать представители средств массовой информации, с некоторыми ограничениями при подведении итогов комиссиями итогов голосования [6, ст. 23, п.п. 1.1, 1.2]. Заявки на аккредитацию должны подаваться в избирательные комиссии редакциями СМИ не позднее, чем за три дня до голосования. В день выборов представители СМИ вправе находиться в помещении для голосования,

а также производить фото- и видеосъёмку предварительно известив председателя, заместителя председателя или секретаря избирательной комиссии [6, ст.23, п.п. 14.1, 14.2].

Активное применение в избирательном процессе современных информационных технологий позволит существенно сократить возможность для нарушений в день голосования.

Центральная избирательная комиссия РФ готовит постановление, которое определит порядок видеонаблюдения на президентских выборах 2018 г. Видеонаблюдение планируется организовать во всех областных и районных центрах, что обеспечит возможность 85 % населения голосовать на участках с камерами. Трансляция с видеокамер будет осуществляться в интернете в режиме он-лайн. При этом срок хранения видеоматериалов планируется установить не менее трёх месяцев в отличие от года на прошлых президентских выборах, что объясняется значительными финансовыми затратами на хранение видеоматериалов, также тем, что именно тремя месяцами ограничены сроки обжалования результатов выборов [11].

С целью исключить двойное голосование и «карусели», за которые ранее иногда критиковали избирательный процесс, законодатель решил ужесточить наказание за указанные противоправные действия, дополнив ответственность административную уголовной ответственностью. Инициаторами соответствующего законопроекта стали председатель Комитета Государственной Думы по государственному строительству и законодательству П.В. Крашенинников и председатель Комитета Совета Федерации по конституционному законодательству и государственному строительству А.А. Клишас. В июле 2017 г. Государственная Дума и Совет Федерации рассмотрели и утвердили представленные ими поправки. 29 июля 2017 г. Президент России подписал Федеральный закон «О внесении изменения в Уголовный кодекс Российской Федерации» [10]. Этот закон дополнил УК РФ новой статьёй 142.2 «Незаконные выдача и получение избирательного бюллетеня, бюллетеня для голосования на референдуме».

Выдача членом избирательной комиссии гражданину бюллетеня для голосования за другого избирателя или для того, чтобы гражданин смог проголосовать несколько раз в ходе одних выборов, влечёт за собой наказание штрафом от 200 тыс. до 500 тыс. рублей или в размере дохода осуждённого

за период от полутора до трёх лет. (Следует отметить, что в ходе рассмотрения данного закона в Государственной Думе санкции в отношении должностных лиц были ужесточены: первоначально сумма штрафа составляла 100 – 300 тыс. рублей.) Также предусматриваются принудительные работы либо лишение свободы на срок до 4-х лет.

Избирателя, получившего бюллетень с названными целями, ждёт штраф в 100 – 300 тыс. рублей либо в размере зарплаты осуждённого за период от одного года до двух лет. (При этом для избирателя-нарушителя в отличие от должностного лица размер штрафа первоначально составлял 300 – 500 тыс. рублей, но в ходе прохождения законопроекта в Госдуме уменьшился.) Также в этом случае закон устанавливает наказание в виде принудительных работ или лишения свободы сроком до 3-х лет.

В случае совершения этих преступлений группой лиц по предварительному сговору размер штрафа составит от 400 тыс. до 700 тыс. рублей или в размере зарплаты осуждённого за период от двух до четырёх лет. Также законом предусмотрены обязательные работы на срок до 480 часов либо исправительные работы сроком до 2-х лет, либо принудительные работы или лишение свободы на срок до 5-ти лет [10].

Поправки, внесённые в избирательное законодательство России в 2017 году, направлены, прежде всего, на обеспечение прозрачных, честных выборов, на максимально возможное предотвращение нарушений на всех этапах избирательного процесса, на привлечение как можно большего количества избирателей к урнам для голосования. Новые положения избирательного права могут быть применены уже в этом году на выборах в субъектах Российской Федерации в единый день голосования 10 сентября 2017 года, но в полной мере они будут реализованы на выборах Президента России в 2018 году.

Список использованных источников:

1. Борисенко В.И. Политическая система Российской Федерации в XXI веке: высшие органы государственной власти. – Актуальные вопросы страноведения России. Монография кафедры социально-гуманитарных дисциплин – М., 2015, с. 29 – 47
2. Борисенко В.И., Чернышева Е.Н. Независимые федеральные органы государ-

ственной власти России. – Социально-гуманитарные знания. Российское ежемесячное научно-образовательное издание. 2015, № 8. с.207 – 218

3. Борисенко В.И., Чернышёва Е.Н. Преобразования политической системы России в начале XXI в. // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2016. № 2. С. 59-66

4. Замахина Т. Отмена открепительных талонов даст возможность проголосовать 20 млн. граждан // Российская газета. 26.04.2017 – URL: <https://rg.ru/2017/04/26/otmena-otkrepitelnyh-dast-vozmozhnost-progolosovat-20-mln-grazhdan.html> (дата обращения 12.07.2017)

5. «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 13.12.2001 г. № 195-ФЗ (ред. от 01.07.2017) // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/ (дата обращения 15.07.2017)

6. Федеральный закон «О выборах Президента Российской Федерации» от 10.01.2003 № 19-ФЗ (последняя редакция) // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40445/ (дата обращения 16.07.2017)

7. Федеральный закон «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» от 12.06.2012 № 67-ФЗ (с изменениями и дополнениями) // URL: <http://base.garant.ru/184566/> (дата обращения 18.08.2017)

8. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «О выборах Президента Российской Федерации» от 01.06.2017 г. № 103-ФЗ // Российская газета. 05.06.2017 – URL: <https://rg.ru/2017/06/05/vibori-dok.html> (дата обращения 16.07.2017)

9. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 01.06.2017 г.

№ 104-ФЗ // Сайт Президента России – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41963> (дата обращения 18.07.2017)

10. Федеральный закон «О внесении изменения в Уголовный кодекс Российской Федерации» от 29.07.2017 № 249-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201707300018?index=1&rangeSize=1> (дата обращения 31.07.2017)

11. ЦИК определит порядок видеонаблюдения на президентских выборах // Российская газета. 27.06.2017 – URL: <https://rg.ru/2017/06/27/cik-opredelit-poriadok-videonabludeniia-na-prezidentskih-vyborah.html> (дата обращения 24.07.2017)

12. Чернышева Е.Н., Борисенко В.И. Расширение применения суда присяжных в Российской Федерации // Человеческий капитал. 2016. № 9 (93). С. 79-83

Поляков Александр Сергеевич,
Poliakov Alexandr A.,
Гаранина Алена Васильевна,
Garanina Alena V.

ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОТРУДНИКОВ ПАТРУЛЬНО-ПОСТОВОЙ СЛУЖБЫ

THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND DEVIANT BEHAVIOUR AMONG EMPLOYEES PATRULNO-SENTRY DUTY



Сведения об авторах. Поляков А.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва. Гаранина А.В., психолог Тверского психологического центра, г. Тверь.

Information about the authors. Polyakov A.S., PhD in Psychology, associate professor of preschool education Moscow state regional university, Moscow. E-mail: aleksandr-pv@mail.ru. Garanina A.V., psychologist of the Tver psychological center, Tver.

Контактная информация: E-mail: aleksandr-pv@mail.ru; bakahime@mail.ru.

Краткая аннотация. В статье рассматривается значимость эмоционального интеллекта в деятельности сотрудников ППС. Определяется система организационных факторов, обусловленная профессиональной деятельностью сотрудников патрульно-постовой службы, являющаяся базисом для возникновения у специалистов

признаков девиантного поведения. Доказывается, что развитый эмоциональный интеллект оказывает влияние на склонность к девиантному поведению, позволяя предупредить его возникновение и развитие, благодаря осознанному отреагированию эмоций и контролированию эмоциональных проявлений.

A brief abstract. In article the importance of emotional intelligence in activity of employees of state patrol. The system of organizational factors caused by professional activity of staff of security guard and patrol service, which is basis for emergence at experts of signs of deviant behavior is defined. It is proved that the developed emotional intelligence exerts impact on tendency to deviant behavior, allowing to prevent his emergence and development, thanks to a conscious reacting of emotions and monitoring emotional manifestations.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, девиантное поведение, сотрудники ППС, профессиональная деформация.

Key words: state patrol, emotional intelligence, deviant behavior, professional deformation.

Эмоциональное и рациональное в психологии часто разделяются на две противоположные сферы. Эмоциональной сфере приписывают все спонтанное, импульсивное, духовное. Рациональной же сфере оставляют все подчиненное контролю и самоконтролю, все четко организованное, просчитанное, разумное и понятное. Но, взаимодействие рационального и эмоционального стоит изучать с более широкой точки зрения, по возможности выходя за известные категории, говорящие о их противоположности.

Когнитивно-бихевиоральные психотерапевты, в свое время, заметили интересную взаимосвязь между тем, как человек себя ведет, о чем он в этот момент думает и какие эмоции испытывает. Выходя из привычной формулы $S \rightarrow R$ (S – стимул; R – реакция), они описали, как на поведение и эмоции влияют когниции. И, соответственно, как изменения в поведении и мышлении сказываются на эмоциональном реагировании. Уильям Глассер в конце 90-х годов двадцатого века, в рамках когнитивно-бихевиоральной концепции и своей терапии реальностью, разработал теорию выбора [9], краткая суть которой состоит в простом утверждении: «Человек – не жертва своих эмоций, он – их творец». Депрессию и тревогу он отвергал как существительные, превращая их в причастия («depression» заменялось «depressing»), поведение и чувства он определял только глаголами, подчеркивая ответственность человека за себя, свои эмоции и действия. Рациональное и эмоциональное взаимодействуют теснее, чем могло показаться ранее.

Слаженность их совместной работы, несомненно, важна в любых ситуациях, и особенно в условиях повышенного риска и дефицита времени для принятия решений. Такими специфическими условиями отметились профессии, служебная деятельность которых, окупаются немалыми нервно-психическими затратами. Здесь необходимы не только умения регулировать эмоции, но и прогнозировать и правильно рассчитывать свои личностные ресурсы, контролировать в меру сил неопределенность ситуации, способность адекватно принимать решения в условиях риска и дефицита времени. В профессиях, служебная деятельность которых, напрямую сопряжена с особым риском, повышенной сложностью, динамичностью, широтой профессиональных задач и немалой ценой ошибок, умение максимально продуктивно действовать в подобных условиях, несомненно, является одним из профессионально-важных качеств.

Этим критериям более чем полностью отвечает набирающее обороты в научной сфере понятие «эмоциональный интеллект».

Его можно рассматривать с точки зрения накопленных эмоциональных и социальных знаний и способностей, которые оказывают влияние на умение человека справляться с требованиями окружающей среды, принимать адекватные решения в ситуациях риска и дефицита времени. Соответственно, сюда же включаются и когнитивные компоненты, способности воспринимать и анализировать эмоции, свои и чужие, повышая эффективность и продуктивность мышления с помощью рефлексивного регулирования эмоциональных проявлений [10, 11, 12].

Несмотря на возрастающую и обоснованную популярность у научных исследователей, эмоциональный интеллект все еще не раскрыл и половины своих граней, возможностей и особенностей. Изучение литературы показало очень малое количество качественных и надежных исследований, посвященных важности эмоционального интеллекта у сотрудников служебной деятельности. Его сложный характер, разнородность интерпретаций и индивидуальность проявлений обуславливают социальную значимость и актуальность данной темы исследования.

Эмоциональный интеллект – это сложное и многогранное понятие. Оно не ограничивается только аффективной сферой, как это может показаться на первый взгляд. Эмоциональный интеллект включает в себя гораздо большее количество компонентов и сфер. Саловой и Майер определяли эмоциональный интеллект как способность отслеживать и детерминировать чувства и эмоции (как свои собственные, так и чужие), различать их и учитывать полученную информацию в своих действиях и мышлении [13, 14].

Его можно рассматривать с точки зрения накопленных эмоциональных и социальных знаний и способностей, которые оказывают влияние на умение человека справляться с требованиями окружающей среды, принимать адекватные решения в ситуациях риска и дефицита времени. Соответственно, сюда же включаются и когнитивные компоненты, способности воспринимать и анализировать эмоции, свои и чужие, повышая эффективность и продуктивность мышления с помощью рефлексивного регулирования эмоциональных проявлений.

Эмоциональный интеллект не только отражает умение регулировать эмоции, но и прогнозировать и правильно рассчитывать свои личностные ресурсы, контролировать в меру сил неопределенность ситуации, способность принимать решения в условиях риска и дефи-

цита времени [13]. В профессиях, служебные деятельности которых, напрямую сопряжены с особым риском, повышенной сложностью, динамичностью, широтой профессиональных задач и немалой ценой ошибок, умение максимально продуктивно действовать в подобных условиях несомненно является одним из профессионально-важных качеств.

Стоящие перед сотрудниками ППС УВД задачи, несомненно, требуют наличие способностей осуществлять активный поиск сведений, распознавать адекватно эмоциональные состояния участников деятельности, коллег, интерпретировать верно содержание полученной информации, оценивать ее достоверность [2]. Также условия их деятельности демонстрируют необходимость быть в состоянии достигать такого уровня в межличностных взаимодействиях с людьми, имеющими склонность к противоправному поведению, сослуживцами и коллегами, руководством, чтобы достигать поставленных целей максимально эффективно.

Написанию данной статьи поспособствовало сотрудничество с психологической службой и работниками Отдельного батальона патрульно-постовой службы города Твери, который и выступил базой исследования. Условия профессиональной деятельности сотрудников ППС УВД по праву называют экстремальными и способствующими развитию дистрессовых реакций. Несомненно, для них развитый эмоциональный интеллект может сыграть немалую роль в профессиональной и личной сферах. Исследования А.И. Адаева, Г.М. Истоминой, М.И. Марьина, А.Д. Сафронова [1, 5] показывают, что смерть и ранения значительного числа сотрудников ППС являются следствием: низкой профессионально-психологической подготовленности, неумения собраться в нужную минуту, быстро среагировать в экстремальной ситуации. Противоречивость и жесткость требований профессий силовых ведомств, тесный контакт с лицами, склонными к противоправным действиям, выступают существенным фактором риска для развития профессионального выгорания и девиантного поведения, которые способствуют «приглушению» эмоций и остроты переживаний и чувств, приводит к увеличению числа профессиональных конфликтов, равнодушию и отгороженности от переживаний других людей, потере ощущения ценности своей жизни и профессиональной деятельности [7, с. 100].

Девиантное поведение у сотрудников ППС УВД – это отклонение от нормативного поведения действий сотрудников патруль-

но-постовой службы, которое ведет к нарушениям нравственных, этических, правовых, профессиональных, экономических и прочих установленных норм, а также способствует изменению способов решения профессиональных и личностных запросов, деформации межличностных отношений и образа жизни [6].

Развитию и проявлению девиантного поведения способствуют следующие факторы:

- сфера профессиональной деятельности: регулярное общение с разнообразнейшими категориями лиц, в том числе и с представителями делинквентных групп, а также необходимость решения вопросов профилактики и пресечения противоправного поведения и т.д.;

- взаимодействия внутреннего характера: межличностное взаимодействие с руководителями и коллегами, коллективное выполнение групповых задач и т.п.;

- специфика деятельности правоохранительных органов: детальность правовой регламентации деятельности, наличие властных полномочий, высокая степень ответственности за эффективность профессиональной деятельности, ненормированный рабочий график, отсутствие регулярного отдыха, постоянный повышенный риск, невозможность и трудность прогнозирования событий, недостаточность информации о условиях деятельности;

- индивидуально-личностные особенности сотрудников патрульно-постовой службы: индивидуально-личностный уровень притязаний, неадекватно завышенные ожидания, низкая профессиональная подготовка к выполнению трудовых обязанностей, количество и качество профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональные установки, уровень социально-психологической личностной дезадаптации, регрессия мотивационно-волевой сферы в профессиональной деятельности;

- социально-психологические факторы: стили руководства, некорректное использование методов воздействия на сотрудников, неблагоприятное влияние внешней социальной среды, негативное общественное мнение и стереотипы о деятельности патрульно-постовой службы [3,4,8].

Повышающийся уровень криминогенности и приемлемости противоправного поведения среди сотрудников, возрастание уровня социальной отчужденности, проявления асоциальной мотивации объясняются как социально-психологическими причинами (негативное воздействие окружающей среды), так и психологическими, которые проявляются в личностных изменениях. Личностным изменениям способствуют: профессиональная деформация, редукция эмоциональной сферы, нарушения личностной и социальной самоидентификации, криминогенная референтная группа, отсутствие копинг-стратегий для совладания с негативными последствиями профессиональной деятельности.

В нашем исследовании мы попытались доказать, что существуют значимые взаимосвязи между показателями уровня эмоционального интеллекта и склонностью к девиантному поведению у сотрудников ППС УВД. Мы предполагаем, что чем выше уровень эмоционального интеллекта у сотрудников ППС УВД, тем ниже у них будут проявляться склонность к девиантному поведению и готовность к его реализации. В качестве объектов исследования выступили сотрудники патрульно-постовой службы, работающие в отдельном батальоне патрульно-постовой службы УВД города Твери, в количестве 45 человек.

В качестве эмпирических методов исследования использовались три психодиагностические методики: ММИЛ (методика многостороннего исследования личности в модификации Березина Ф.Б.); методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, А.Н. Орел (СОП); тест эмоционального интеллекта (EQ) Николаса Холла.

Исследование проводилось в четыре этапа: 1) выбор методов и методик психологического исследования. Октябрь-ноябрь, 2016; 2)

эмпирическое исследование с помощью психодиагностических методик. Январь-февраль, 2017; 3) обработка полученных результатов с помощью математико-статистических методов. Расчеты проводились с помощью программы SPSS. Март, 2017; 4) анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования, разработка практических рекомендаций и подведение итогов. Апрель, 2017.

Перед началом исследования нам были предоставлены некоторые личные данные респондентов, в том числе и стаж их профессиональной деятельности. Согласно полученной информации, у 10 человек рабочий стаж в патрульно-постовой службе составил до пяти лет. На протяжении пяти-десяти лет трудились 26 человек. Девять сотрудников имели стаж работы в ППС свыше десяти лет.

С помощью методики многостороннего исследования личности в модификации Березина Ф.Б нами были исследованы личностные особенности испытуемых (рисунок 1).

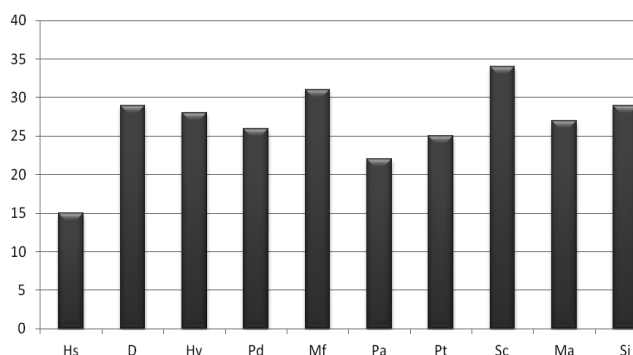


Рисунок 1 – Среднегрупповые данные по методике ММИЛ

По всем шкалам полученные среднегрупповые данные входят в границы нормы: шкала ипохондрии Hs – 15 баллов, шкала депрессии D – 29 баллов, шкала истерии Hy – 28 баллов, шкала психопатии Pd – 26 баллов, шкала паранойи Pa – 22 балла, шкала психастении Pt – 25 баллов, шкала шизофрении Sc – 34 балла, шкала гипомании Ma – 27 баллов, шкала мужественности-женственности Mf – 31 балл, шкала социальной интроверсии Si – 39 баллов.

Наиболее выраженными являются результаты шкал депрессии, истерии, психопатии, шизофрении, гипомании, мужественности-женственности и социальной интроверсии. Учитывая специфику профессиональной деятельности сотрудников патрульно-постовой службы, тревожность (шкала депрессии) и некоторая степень снижения активных позитивных тенденций (шкала гипомании) вполне естественны при наличии соответствующих копингов.

Необходимо также отдельно отметить данные шкал истерии и шизофрении. Шкала истерии отражает эмоциональную лабильность личности, акцентируя внимание на чувствительности человека к воздействиям из внешней среды и вытекающую из этого эмоциональную неустойчивость. Испытуемые продемонстрировали результат в пределах нормы, что позволяет предположить о навыке когнитивной реструктуризации эмоциональных реакций в ответ на средовые стимулы и наличии адекватных копинг-стратегий. Для сотрудников ППС УВД, деятельность которых зачастую проходит в условиях риска, данные навыки неосцимо полезны и необходимы.

Шкала шизофрении больше означает аутизацию и индивидуальность личности. Можно наблюдать, что данные испытуемых показали хороший результат, который, предположительно, означает уход от конформных способов поведения и отражает независимость сотрудников ППС в своих поступках и суждениях без отрыва от реальности.

С помощью методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) было исследована склонность и готовность к реализации различных форм девиантного поведения у исследуемой выборки (рисунок 2).

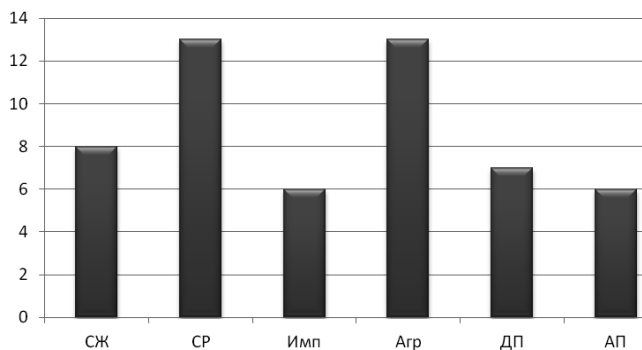


Рисунок 2 – Среднегрупповые результаты по методике СОП

Результаты психодиагностического исследования склонности к девиантному поведению показывают, что на усредненном уровне готовность к реализации каких-либо форм девиантного поведения у сотрудников ППС УВД не выражена.

Данные по шкале «Установка на социальную желательность» (8 баллов) свидетельствуют о средней склонности испытуемых представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности. На наш взгляд, адекватная доля демонстративности оказалась приемлемой, не оказывая значимого влияния на достоверность результатов. Шкала «Склонность к аддиктивному поведению» (6 баллов) продемонстрировала невыраженность тенденции к зависимому поведению и адекватный самоконтроль поведения.

Результаты шкалы «Склонность к агрессии и насилию» (13 баллов) свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций у испытуемых, однако, также говорят об отсутствии готовности их реализации. Показатели шкалы «Волевой контроль эмоциональных реакций» (9 баллов) отражают адаптивный уровень контроля и сформированность волевого управления потребностями на аффективном и поведенческом уровнях.

Баллы (7) шкалы «Склонность к деликвентному поведению» говорят о невыраженности указанных тенденций, что в сочетании с показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о хорошем уровне социальной и личностно-профессиональной развитости.

С помощью методики оценки уровня эмоционального интеллекта Н. Холла исследовалась развитость эмоционального интеллекта у сотрудников патрульно-постовой службы. Методика позволила диагностировать способности респондентов понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений (рисунок 3).

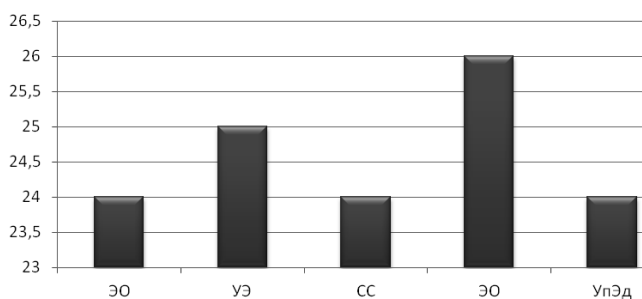


Рисунок 3 – Среднегрупповые результаты шкал эмоционального интеллекта

Как можно увидеть на графике, средние значения всех шкал вписываются в диапазон от 24 до 26 баллов, что соответствует качественному среднему уровню.

По шкале «Эмоциональная осведомленность» средний результат составил 24,8 балла. Это говорит нам о способности сотрудников понимать свои эмоции, отражает стремление пополнять собственный эмоциональный словарь. Данные по шкале «Управление своими эмоциями» отражают хороший уровень эмоциональной отходчивости, активную эмоциональную лабильность. Результаты, полученные по шкале «Самомотивация», демонстрируют умение сотрудников ППС управлять своим поведением. Хотелось бы отдельно отметить, что более половины респондентов высказали высокую внутреннюю мотивацию своей профессиональной деятельности и активную заинтересованность в способах повышения ее эффективности.

Самые высокие баллы были получены по шкале «Эмпатия» (26 баллов). Это можно интерпретировать развитость способностей сотрудников ППС понимать эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же готовность оказать поддержку. Это умение также характеризует понимание состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе, что, несомненно, важно в профессиональной деятельности сотрудников патрульно-постовой службы.

С помощью корреляционного анализа была выявлена взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта, личностными особенностями и склонностью к девиантному поведению у сотрудников патрульно-постовой службы. Для определения тесноты и направление корреляционной связи будем использовать коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена был проведен с помощью пакета SPSS. В таблице 1 приводятся значимые корреляции между уровнем эмоционального интеллекта, склонностью к девиантному поведению и личностными особенностями испытуемых (при $p \leq 0,01$).

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа

Переменные	Коэффициент Спирмена (rs)
Тревога, депрессивные тенденции и склонность к преодолению норм и правил	0,454
Психопатия и склонность к преодолению норм и правил	0,531
Психопатия и склонность к агрессии и насилию	0,597
Психопатия и склонность к деликвентному поведению	0,402
Социальная интроверсия и установка на социальную желательность	0,394
Склонность к агрессии и насилию и распознавание эмоций других людей	-0,506
Склонность к аддиктивному поведению и самомотивация	-0,410

Как видно из приведенной таблицы, сотрудники патрульно-постовой службы, которые имеют больший уровень тревоги и проявления депрессивных и психопатичных тенденций, отражают более яркую склонность к преодолению норм и правил, агрессии и насилия, а также деликвентного поведения.

Корреляционный анализ продемонстрировал положительную взаимосвязь между тревожностью и депрессивными тенденциями и склонностью к преодолению норм и правил. Депрессивные тенденции отражают подверженность личности излишней тревожности, склонности к волнениям и общей неудовлетворенности, «заморозку» эмоциональной сферы. Отчасти возможны гипостенические реакции. Условия постоянного напряжения, низкого субъективного контроля и непредсказуемости профессиональной деятельности, активно способствуют как развитию тревожности, так и притуплению эмоциональных реакций, в качестве способов совладания с существующими реалиями профессии. Чем более человек тревожен, чем выше у него подверженность депрессивным тенденциям, тем сложнее ему справляться с непредсказуемыми и рискованными ситуациями с помощью предписанных правил и норм.

Корреляционный анализ также показал наличие положительной взаимосвязи между психопатичностью и склонностью к преодолению норм и правил, склонностью к агрессивному и деликвентному поведению. В ММИП шкала психопатии в большей степени отражает непосредственную реализацию эмоциональной напряженности в поведении и импульсивность. Наличие закономерности здесь весьма логично обусловлено. Личности, имеющие высоко-возбудимую нервную систему, импульсивное и плохо контролируемое поведение, зачастую склонны игнорировать предписанные нормы и правила, прибегая к агрессивным и насильственным способам воздействия, что, в свою очередь, может приводить к деликвентному поведению. Соответственно, чем выше уровень эмоциональной напряженности и её непосредственной реализации на поведенческом уровне, тем выше склонность человека прибегать к агрессивному и деликвентному поведению.

С помощью корреляционного анализа была обнаружена положительная взаимосвязь между социальной интроверсией и установкой на социальную желательность. Данные по шкале социальной интроверсии отражают преимущественно экстравертированность испытуемых, обращенность в мир реального окружения. Наличие этой взаимосвязи, на наш взгляд, закономерно. Как известно, экстраверты в большей степени ориентируются на социальное одобрение и социальные контакты, чем интровертированные личности. Здесь видно очевидное следствие: чем ниже интровертированная направленность человека, тем больше он склонен искать социального одобрения и поддержки.

Корреляционный анализ обнаружил наличие отрицательной взаимосвязи между склонности к агрессии и распознаванию эмоций других людей. В методике Николаса Холла распознавание эмоций других людей представляется не только как понимание и «настройку» на чувства собеседника, но и как умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Люди, обладающие навыком распознавания эмоциональных состояний других, обладают возможностью эффективнее строить свое взаимодействие с окружающими, избегая применения насильственных и агрессивных методов воздействия, что немаловажно для сферы деятельности «человек-человек», к которой относится и патрульно-постовая служба. Соответственно, чем выше у сотрудников ППС умение распознавать эмоции окружающих людей, тем ниже у них склонность к агрессивному поведению.

Последней явной взаимосвязью корреляционным анализом была выделена отрицательная

зависимость склонности к аддиктивному поведению и самомотивацией. Самомотивация отражает умение человека управлять своими поведенческими реакциями за счет контролирования эмоциональной сферы. Аддиктивное поведение позволяет личности «уходить» от реальности, прибегая к средствам изменения состояния сознания, включая иллюзорно-компенсаторные способы решения личностных проблем. Зачастую зависимое поведение проявляется у людей со доминирующими гедонистическими потребностями без навыков осознанной саморегуляции. Следовательно, чем выше у сотрудника эмоционально-поведенческая регуляция, тем ниже выраженность вышеперечисленных тенденций.

В итоге можно отметить, что деятельность сотрудников патрульно-постовой службы УВД связана с повышенными психоземональными нагрузками в сочетании с ответственностью в принятии решений во время экстремальных ситуаций. Наибольшее психоземональное напряжение вызывают взаимоотношения с лицами деликвентных групп, встревоженными и напряженными коллегами, иногда агрессивно настроенными, недоверчивыми гражданскими.

Среди индивидуальных особенностей, способствующих развитию склонностей к девиантному поведению у сотрудников патрульно-постовой службы следует отметить возможный высокий уровень тревоги, излишне-высокий самоконтроль, стремление подавить негативные эмоции, рационализация и ощущение собственного несоответствия внутреннему стандарту, склонность к депрессивным тенденциям.

Результатом эмпирического исследования являются следующие выводы.

1. Определенная система организационных факторов, обусловленная профессиональной деятельностью сотрудников патрульно-постовой службы, вступая во взаимодействие с выявленными индивидуально-типологическими особенностями, является базисом для возникновения у специалистов признаков девиантного поведения.
2. Развитый эмоциональный интеллект действительно оказывает влияние на склонность к девиантному поведению.
3. Осознанное регулирование эмоций и контролирование эмоциональных проявлений позволяет предупредить возникновение и развитие девиантного поведения.

Список использованных источников:

1. Истомина Г.М., Сафронов А.Д. Психологическая подготовка сотрудников

органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях / Г.М. Истомина, А.Д. Сафронов. - М., 1993. - 64 с.

2. Камышанов А.А., Климова Е.М. Динамика становления коммуникативных компетенций как показатель готовности к осуществлению международной юридической деятельности / А.А. Камышанов, Е.М. Климова // Человеческий капитал. 2016. № 4 (88). С. 49–51.

3. Караяни А.Г., Евенко С.Л. Психология отклоняющегося поведения военнослужащих в боевой обстановке: Монография / А.Г. Караяни, С.Л. Евенко – М.: ВУ, 2006. – 122 с.

4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М.: "Юрайт-М", 2003. – 160 с.

5. Марьин М.И. и др. Психологическое обеспечение деятельности ОВД в экстремальных условиях / М.И. Марьин, . М.: ГУК и КП МВД России, 2001. 308 с.

6. Папкин А.И., Папкин И.А. Девиантное поведение сотрудников правоохранительных органов: психологические причины / А.И. Папкин, И.А. Папкин // Прикладная юридическая психология. 2013. №4. С. 6-18.

7. Смык В.А. Особенности психологической подготовки сотрудников патрульно-постовой службы ОВД РФ к деятельности в экстремальных ситуациях / В.А. Смык // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 1. С. 99-104.

8. Татиудинова Т.Г., Галкина Н.Ю. Профессиональная деформация личности сотрудника органов внутренних дел: теоретические аспекты / Т.Г. Татиудинова, Н.Ю. Галкина // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2016. №3(37). С. 175-182.

9. Glasser W., Control Theory: A New Explanation Of How We Control Our Lives / W. Glasser. - Harper & Row. – 1985-10. P. 240.

10. Goleman D. Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building / D. Goleman // The Emotionally Intelligent Workplace. – New York: Bantam Books. – 2012

11. Goleman D. Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters / D. Goleman – New York: Bantam Books. – 2012

12. Joseph D.L., Newman D.A. Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model / Journal of Applied Psychology. 2010. Vol. 95, N 1. P. 54–78.

13. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence / imagination, Cognition, and Personality, 1990. – vol. 9. – P. 185–211.

14. Salovey P., Stroud L.R., Woolery A., Epel E.S. Perceived Emotional Intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale / Psychology and Health. – 2002. – Vol. 17. – N 5. – P. 627.

Крутько И.С.,
Сморкалова Т.Л.,
Сюткина Е.Н.,
Ходырева Е.В.,
Krut'ko I.S.,
Syutkina E.N.,
Khodyreva E.V.

РОЛЬ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ГЕРОЕВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ¹

THE ROLE OF MYTHOLOGICAL HEROES IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION AND THE FORMATION OF SUBJECTIVE WELL-BEING²



Сведения об авторах. Сведения об авторах: Крутько Инна Сергеевна - доктор психологических наук, зав. кафедрой управления персоналом Гуманитарного университета (г. Екатеринбург); Сморкалова Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии факультета социальной психологии АНО ВО «Гуманитарный университет» (г. Екатеринбург); Сюткина Елена Николаевна – младший научный сотрудник кафедры рекламы и связи с общественностью Гуманитарного университета (г. Екатеринбург); Ходырева Елена Владимировна – магистр (магистерская программа

37.04.04 - «Психология»), факультет социальной психологии Гуманитарного университета (г. Екатеринбург).

About the authors: Krut'ko Inna Sergeevna, Doctor in Psychology, head of Human Resources Management chair of Liberal Arts University-University for Humanities (Yekaterinburg); Smorkalova Tatyana Leonidovna – Candidate of Psychology, Associate Professor at the Chair General and Applied Psychology Department of Social Psychology, Liberal Arts University – University for Humanities (Ekaterinburg); Syutkina Elena Nikolaevna, junior researcher at Advertising and PR chair of Liberal Arts University-University for Humanities (Yekaterinburg); Khodyreva Elena Vladimirovna - a third-year master's degree student in Psychology, Social Psychology department of Liberal arts University-University for Humanities (Yekaterinburg).

Аннотация: Многие мифологические и сказочные герои, в которых индивид знакомится в раннем возрасте, репрезентируют базовые социальные ценности и поведенческие модели, выступая как носители позитивного потенциала, реализация которого является основой для стратегии формирования субъективного благополучия личности.

Ключевые слова: миф, мифология, мифологическое сознание, сказка, архетип, социализация, идентификация, субъективное благополучие.

Abstract. Many mythological and fairy-tale heroes, in which the individual gets acquainted at an early age, represent the basic social values and behavioral models, acting as bearers of positive potential, the realization of which is the basis for the strategy of forming personal subjective well-being.

Key words: myth, mythology, mythological consciousness, fairy tale, archetype, socialization, identification, subjective well-being.

С самого начала своей жизни человек оказывается включенным в систему социальных взаимодействий, приобретая первый опыт социальной коммуникации еще до того, как научится говорить. Тем самым, запускается процесс, который в современных гуманитарных исследованиях обозначают термином «социализация». Процесс идентификации является составляющей частью процесса

социализации, способом усвоения умений и навыков, необходимых для успешной адаптации в социуме. На процесс идентификации оказывают влияние, помимо реального социального окружения человека, архетипические программы коллективного бессознательного.

Согласно исследованиям К.Г. Юнга, в глубинах нашего бессознательного заключено безличное, мифологическое содержание,

выраженное в архетипах «коллективного бессознательного», в котором «человек уже не является отчетливо выраженной индивидуальностью, но где его разум смешивается и расширяется до сферы общечеловеческого разума, не сознательного, а бессознательного, в котором мы все одни и те же»³. Этот глубинный слой психики «выражает основную структуру нашего разума, тот психоло-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда (код ГРНТИ 15.41.00 № 16-18-00032 «Доверие и субъективное благополучие личности как основа психологической безопасности современного общества»).

² The paper has been accomplished with the support of the Russian Science Fund (Grant code 15.41.00, № 16-18-00032 «Trust and Personality Subjective Wellbeing as Foundation of Psychological Security of Modern Society»).

³ Юнг К.Г. Аналитическая психология. СПб.: МЦНК и Т «Кентавр», 1994. С. 35.

гический пласт, который в нас составляет коллективное бессознательное, тот низлежащий уровень, который одинаков у всех»⁴. Тем самым, коллективное бессознательное, наполненное мифологическими мотивами и образами, составляет общий базис для всего человечества.

Архетипические программы коллективного бессознательного выражены в языке, религии, фольклоре, мифологии. Так, мифы и архетипические сюжеты, как указывает Е.М. Мелетинский, «не только имеют корни в коллективно-бессознательном, но обращены на Космос и социум, они бессознательно социальны и сознательно космичны в силу сближения и отождествления социума и Космоса; мифические герои пре-персональны, моделируют социум»⁵.

С точки зрения А.Ф.Лосева, миф представляет собой особую реальность, которая формирует, в свою очередь, особое понимание объектов и событий. Согласно позиции А.Ф. Лосева, любая вещь, проходя сквозь сознание, становится символической. При этом, если реальный объект есть элемент диалектического сознания, то символ принадлежит к сфере феноменологического сознания. В феноменологической реальности любое явление или вещь мифологизируется, интерпретируется в рамках определенной ценностной парадигмы, становится неотъемлемой частью субъективного бытия⁶.

А.М. Цуладзе, опираясь на исследование К.Г. Юнга, резюмировал особенности мифа следующим образом: «Миф — это феномен коллективной психики. Включаясь в миф, индивидуальная психика растворяется в коллективной. <...> Сознание индивида погружается в бессознательное, где всякая индивидуальность отсутствует, а есть лишь коллективное бессознательное»⁷.

М.Мамардашвили характеризует миф как реализующуюся в образах, метафорах и мифических существах многотысячелетнюю коллективную и безымянную традицию: «В мифе мир освоен, причем так, что фактически любое происходящее событие уже

может быть вписано в тот сюжет и в те события и приключения мифических существ, о которых в нем рассказывается. Миф есть рассказ, в который уместаются человеком любые конкретные события; тогда они понятны и не представляют собой проблемы»⁸. Следует отметить особое постоянство существующих многими веками мифологических образов и значительную устойчивость мифологических сюжетов, которые составляют ядро индивидуального сознания.

Мифология отражает основанную на архаичных законах и архетипических программах гармоничную и непротиворечивую картину мира. И механизм усвоения этой картины мира имеет социокультурную природу. Субъект мифологического сознания вписывает мир событий, вещей, других субъектов в архетипическую систему координат, тем самым неизвестное интериоризируется, становится понятным, доступным, освоенным, снимает тревогу и беспокойство перед неизвестностью, формируя тем самым, психический базис субъективного благополучия личности.

С образами мифологических героев современный человек знакомится в процессе социализации, прежде всего, через народные сказки. Однако в динамичной информационной среде, в которой пребывает современный человек, знакомство с мифологическими героями может произойти с самого раннего возраста и через потребление многообразных продуктов высокой и массовой культуры (через восприятие произведений литературы и различных видов изобразительного искусства, компьютерных игр, рекламы, телесериалов и телепередач, благодаря высокой доступности телевидения и Интернета). Тем не менее, именно любимые герои волшебных сказок детства оказывают значительное влияние на выбор стратегий социализации, на формирование внутренних ценностей современного человека. Признанный специалист в области теоретической интерпретации волшебных сказок В.Я. Пропп предлагает под героем волшебной сказки понимать персонажа или непосредственно пострадавшего от

действия вредителя в завязке сюжета, или согласившегося ликвидировать проблемы других лиц. «В ходе действия герой — это лицо, которое снабжается волшебным средством (волшебным помощником) и пользуется или обслуживается Им»⁹.

В.Я. Пропп дифференцировал следующие типы сказок: «Самое обычное деление сказок — это разделение на сказки с чудесным содержанием, сказки бытовые, сказки о животных»¹⁰. Герои сказок, принадлежащие в указанным типам, восходят к ключевым архетипам, составляющим структуру коллективного бессознательного. Прежде всего, это архетип Отца, олицетворяющий власть, силу, защиту и покровительство. Этот архетип, наряду с архетипами Героя, Матери и т.д. традиционно является источником добра, надежности, стабильности и, в целом, того позитивного потенциала, который составляет основу субъективного переживания благополучия. В фольклоре, в сказках, в продуктах профессиональной и массовой культуры эти архетипы могут коррелировать с соответствующими по своим функциональным характеристикам антропоморфными или же зооморфными персонажами. Например, среди наиболее распространенных зооморфных символов, вызывающих положительные ассоциации и связанных с архетипом Отца/Героя, в русской культуре являются медведь и круг животных, которые традиционно считаются сильными соперниками, удачливыми охотниками (лев, волк, лиса, лось, бык). Медведь - частный герой русских сказок - в символике национального фольклора и массовой культуры наделен архетипическими характеристиками «хозяина», «победителя сильного соперника»¹¹, служащими моделью в процессе социализации и понимания механизмов защиты для обеспечения благополучия.

Один из последователей К.Г. Юнга - Дж. Кэмпбелл - особое внимание уделял архетипу Героя и его мифологическому основанию («Герой с тысячей лиц», 1948). Наряду с образом культурного героя, который наделяет людей ценными для них культурными и

⁴ Юнг К.Г. Аналитическая психология. СПб.: МЦНК и Т «Кентавр», 1994. С. 31.

⁵ Мелетинский Е.М. Аналитическая психология и проблема происхождения архетипических сюжетов. Бессознательное. Сборник. - Новочеркасск, 1994. - С.159-167.

⁶ Колесниченко Ю.В. Проблема мифа и личности в работе А. Ф. Лосева «Диалектика мифа» // Философия и общество. Выпуск №3(71)/2013. С.121-130.

⁷ Цуладзе А. М. Политическая мифология. М.: Изд-во «Эксмо». - 384 с. URL: http://www.novsu.ru/npe/files/um/1412/bg/shell/arh/mono/Цуладзе%20А.%20Политическая%20мифология.htm#_ftn74

⁸ Мамардашвили М. Введение в философию. URL: <http://philosophy.ru/library/mmk/vved.html>

⁹ Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. — Издательство «Лабиринт», М., 2001. С. 7.

¹⁰ Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. — Издательство «Лабиринт», М., 2001. С. 7.

¹¹ Шестопал Е.Б. Образы власти в постсоветской России. - М.: Алетей, 2004. - С.122.

природными характеристиками, постепенно сложился более «героический» тип персонажа, представляющего силы космоса и защищающего космос от демонических чудовищ, олицетворяющих хаос. Таким образом, к основной функции, связанной с заботой об устройстве окружающего мира, культурный герой «героического» типа выполняет функцию защиты от воплощающих хаос хтонических и демонических сил¹².

Архетип Героя присутствует в мифологии разных стран. Сюда можно отнести и библейский миф о Моисее, и греческий миф о Прометее и множество персонажей народных сказок. При этом в базовую структуру мифа входят сюжеты о чудесном рождении героя, его сверхъестественных дарованиях и способностях, проявившиеся еще в раннем возрасте, подвигах во имя высших идеалов. Герой превосходит обычных людей по своим способностям, удачлив, молод, красив, т.е. заключает в себе набор социально желательных качеств и стратегий поведения, освоение которых в сознании субъекта восприятия мифологических героев создает предпосылки для формирования прочного базиса субъективного благополучия личности.

При этом путь главного героя в преобладающем большинстве сказок соответствует пути индивидуации и социализации человека, а сами сказочные герои, представляющие различные типы личности, помогают формированию эгоидентичности в период ранней юности. Сегодня посредством вхождения в ментальное пространство сказки с помощью цифровых технологий дети расширяют свои паттерны идентификации и социализации. Таким образом, мифологические герои, соответствующие архетипам Отца, Героя, Матери становятся культурным эталоном, на который индивид может ориентироваться в процессе социализации. Качества, которыми обладают эти герои, интерпретируются как одобряемые, как желательные для субъектов их восприятия, тем самым оказывая значительное влияние на процесс личностной идентификации.

Для изучения роли мифологических героев в процессе социализации среди десятиклассников екатеринбургских школ (N=66) было проведено исследование воздействия на процессы идентификации и социализации в ранней юности любимых героев волшебных сказок. Школьникам были предложены для прослушивания сказка «Емеля-дурак» и былина «Вольга Святославич». Для главного героя сказки «Емеля-дурак» характерна инерционно-иждивенческая стратегия поведения. Все испытания в сказке Емеля проходит благодаря чудесному дару, полученному от щуки. Вторая сказка, предложенная для прослушивания испытуемым, выбрана из сборника былин «Богатыри и витязи Русской земли». Это былина «Вольга Святославич», для главного героя которой характерна активно-инициативная стратегия поведения. Вольга сам находит для себя испытания и успешно справляется с ними, благодаря собственным талантам и способностям.

В процессе обработки результатов исследования было выявлено две группы факторов влияния. Первый фактор включал в себя такие категории как «Я», «Любимый сказочный герой в дошкольном возрасте», «Герой, вызывающий симпатию в настоящее время». Второй фактор включал в себя следующие позиции: «Вольга», «Человек с активной жизненной позицией», «Емеля». Результаты исследования показали, что любимые герои волшебных сказок дошкольного детства оказывают сильное влияние на процесс идентификации. Об этом свидетельствует совпадение ответов респондентов, характеризующих их позицию по первому фактору: в частности, относительно самого себя, любимого сказочного героя детства и героя, симпатичного в настоящее время. Также было выявлено, что герои сказок, изначально не относящиеся к категории любимых, отвергаются в качестве моделей для идентификации и социализации в юношеском возрасте¹³.

Исходя из концепции С.В. Лурье¹⁴, восприятие мифологических героев и стратегий их поведения в процессе социализации может

включать в себя четыре основных компонента: а) образ поля действия — определенное представление о границах психологического поля, в котором осуществляется действие; б) образ субъекта действия («образ себя») — т.е. определенное представление о своем месте в структуре поля, о своих возможностях; в) образ «источника добра» — представление о типе объекта, которым желательно овладеть, новой желательной конфигурации поля; г) «образ врага» — т.е. определенное представление об источнике препятствия, требующего устранения. «Образ врага» реализуется в архетипе «Тени», которая реализуется в оставшейся за порогом сознания бессознательной части личности, которая может являть собой образ демонического двойника. Этот архетип подчеркивает двойственность человеческой природы, в которой сосуществует темное и светлое, добро и зло. В недрах массовой культуры этот архетип осуществляет проекцию на другую нацию, класс, политическую партию и т.д.

Источник добра включает в себя Мы-образ, т.е. образ конкретной группы, и образ некоего «покровителя», который помогает группе преодолевать зло. При этом группе противостоят некие «Чужие», которые являются источником зла. С этими образами в сознании ассоциируется нарастание дискомфорта, разрушение субъективного благополучия. Однако при этом архетип Тени выполняет своего рода компенсаторную функцию, объединяя ту или иную общность для решения какой-либо проблемы.

Наряду с образами поля действия, субъекта действия, а также источника добра важное место занимает образ способа действия, то есть представление о том типе или направлении действия, которое наилучшим образом осуществляет устранение препятствия. Заслуживает внимания также образ условия действия (образ покровителя), включающий представление о тех факторах (духовных, антропогенных, природных), которые способствуют успешному осуществлению действия, необходимых для

¹⁰ Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. — Издательство «Лабиринт», М., 2001. С. 7.

¹¹ Шестопап Е.Б. Образы власти в постсоветской России. — М.: Алетей, 2004. — С.122.

¹² Мелетинский Е.М. О происхождении литературно-мифологических архетипов // Литературные архетипы и универсалии / Под ред. Е.М. Мелетинского. — М.: Рос. гос. гуманит. Ун-т, 2001. — С.89.

¹³ Ходырева Е.В. Роль героев волшебных сказок в процессах идентификации и социализации ранней юности. Автореферат магистерской диссертации: 37.04.01 «Психология». — Екатеринбург, 2017. С. 11-13.

¹⁴ Лурье С.В. Утопная тропа сквозь темный лес. URL: <http://ethnopsychology.narod.ru/svlourie/articles/tropa.htm>

достижения состояния субъективного благополучия орудиях и ресурсах.

Динамика изменений, которые переживает современный мир, обуславливает постоянную трансформацию общепринятых социальных норм, культурных ценностей и образцов социального поведения. Однако архетипические структуры коллективного бессознательного остаются незыблемым прибежищем стабильности и воспроизводства традиционных базовых ценностей и поведенческих стратегий, которые составляют основу социальной жизни через знакомство индивидов на различных этапах социализации в детстве и в ранней юности с образами мифологических героев, которые репрезентируют модели успешных жизненных стратегий развития, создающих фундамент субъективного благополучия, являются ценностным эталоном, на который человек ориентируется в процессе социализации.

Литература

1. Колесниченко Ю.В. Проблема мифа и личности в работе А.Ф. Лосева «Диалектика мифа» // Философия и общество. – 2013. - №3(71). С.121-130.
2. Лурье С.В. Утопанная тропа сквозь темный лес. URL: <http://ethnopsychology.narod.ru/svlourie/articles/tropa.htm>
3. Мамардашвили М. Введение в философию. URL: <http://philosophy.ru/library/mmk/vved.html>
4. Мелетинский Е.М. Аналитическая психология и проблема происхождения архетипических сюжетов // Бессознательное. Сб. - Новочеркасск, 1994. – С.159-167.
5. Мелетинский Е.М. О происхождении литературно-мифологических архетипов // Литературные архетипы и универ-

салии / Под ред. Е.М. Мелетинского. – М.: Рос. гос. гуманит. Ун-т, 2001. – 432 с.

6. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Науч. ред., текстологический комментарий И.В. Пешкова. — М. Издательство «Лабиринт», 2001. - 192 с.
7. Ходырева Е.В. Роль героев волшебных сказок в процессах идентификации и социализации ранней юности. Автореферат магистерской диссертации: 37.04.01 «Психология». – Екатеринбург, 2017. – 19 с.
8. Цуладзе А.М. Политическая мифология. М.: Изд-во «Эксмо». - 384 с. URL: http://www.novsu.ru/npe/files/um/1412/bg/shell/arh/mono/Цуладзе%20А.%20Политическая%20мифология.htm#_ftn74
9. Шестопал Е.Б. Образы власти в постсоветской России. – М.: Алетея, 2004. – 535 с.
10. Юнг К.Г. Аналитическая психология. СПб.: МЦНК и Т «Кентавр», 1994. - 240 с.

Ежемесячный научно-практический журнал «Человеческий капитал» Издается с 2008 года. Он Зарегистрирован 09.11.2007, Регистрационный номер ПИ № ФС 77-30195 ISSN 2074-2029

Учредители журнала:

ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина», ООО «Объединенная редакция» журнала «Человеческий капитал»; ЗАО Центр

исследований и внедрения инновационных технологий управления организациями «ОПТИМА ПРОЕКТ», НП «Межрегиональный центр содействия развитию трудовых ресурсов и территорий «ОПТИМА ПРОЕКТ»; ООО «Мир делового сотрудничества «ПРОГРЕСС».

Организации определяющие содержание журнала: НАНО ВО «Российский новый университет» НОУ ВО «Институт мировых цивилизаций»,

В журнале «Человеческий капитал» публикуются работы в авторской редакции.

Подписано в печать 06.06.2017. Формат 60x84 1/8. Отпечатано в типографии ООО «Буки Веди». Тираж 500 экз. 119049, г.Москва, Ленинский проспект, д.4, стр. 1 А Тел.: +7(495) 926-63-96, www.bukivedi.com, info@bukivedi.com