

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»  
1 – 2 марта 2018 г.

Часть 1

Ярославль  
2018

УДК 37  
ББК 74.5  
П 24

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

П 24                    **Педагогика и психология современного образования:  
теория и практика:** материалы научно-практической конфе-  
ренции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ,  
2018. – 301 с.  
ISBN 978-5-00089-323-4  
978-5-00089-324-1 (часть 1)

В сборнике опубликованы материалы докладов участников 72-й научно-практической конференции, посвященной памяти К. Д. Ушинского. Представлены результаты исследований ученых, аспирантов, соискателей, студентов магистратуры, а также педагогов-практиков по проблемам педагогики и психологии.

Издание адресовано теоретикам и практикам в области педагогики, психологии, управления образованием, студентам педагогических и психологических специальностей, а также широкому кругу читателей.

Редакционная коллегия: Л. В. Байбородова, Л. Г. Батракова, Т. В. Бугайчук, Е. Н. Лекомцева, В. А. Мазиллов, Л. Г. Нижегородцева, И. Ю. Тарханова, Л. Г. Титова (отв. ред.) А. М. Ходырев

**УДК 37**  
**ББК 74.5**

ISBN 978-5-00089-323-4  
978-5-00089-324-1 (часть 1)

© ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»,  
2018  
© Авторы материалов, 2018

## СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

УДК: 159.99

*Н.В. Нижегородцева*

### **Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта и успеваемости у студентов вуза**

**Аннотация.** В статье рассмотрены сложившиеся в психологии представления о социальном интеллекте, его специфике у студентов вуза. Проанализированы результаты эмпирического исследования уровня социального интеллекта у студентов разных профилей подготовки, статистические данные о взаимосвязи показателей социального интеллекта и его компонентов с показателями академической успеваемости студентов.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, академическая успеваемость, взаимодействие, профессиональная подготовка.

Для успешного развития и реализации личности в современном мире необходима способность эффективно взаимодействовать с окружающими в социальной и профессиональной сферах. Способность к познанию и интерпретации социальных явлений и отношений между людьми выделяется как особая сторона психической деятельности, которая может быть не связана со способностью к познанию явлений физического мира и уровнем общего интеллекта (К. Спирмен). Способность правильно понимать поведение людей, «дальновидность в межличностных отношениях» как основа эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации обозначена в психологии понятием «социальный интеллект» (Э. Торндайк). Социальный интеллект, по мнению Г. Оллпорта, – особый «социальный дар», обеспечивающий «гладкость» в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособле-

ние, а не глубина понимания. С этой точки зрения социальный интеллект рассматривается как личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия, а показателем высокого социального интеллекта являются не когнитивные способности, а личностные характеристики [5]. Дж. Гилфорд внес существенный вклад в исследование социального интеллекта, предложив факторно-аналитическую модель, где особое внимание уделялось социальному интеллекту, и разработав тест для его измерения [3].

В работах отечественных авторов (М. И. Бобнева, В.Н. Дружинин, Е. С. Михайлова, Ю. Н. Емельянов, Н. А. Кудрявцева, Л. И. Уманский, А.Л. Южанинова, Д.В. Ушаков и др.) социальный интеллект рассматривается как информационный процесс, направленный на получение и переработку информации, способность улавливать сложные зависимости в социальной среде, основа социализации, социального развития личности [6 и др.]. Таким образом, социальный интеллект в наиболее общем виде в психологии понимается как способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. Социальный интеллект – необходимое условие эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации личности.

Б.Г. Ананьев подчеркивал, что студенческий возраст – период развития личности и интеллекта [1]. Это определяет актуальность исследования особенностей развития самоотношения и социального интеллекта у студентов вуза.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского [4]. Для исследования были выбраны студенты 2-х и 3-х курсов, обучающиеся по профилям: «Психология образования», «Математическое образование и информатика», «Физкультурное образование». Общий объем выборки – 132 человека.

Для исследования уровня развития социального интеллекта у студентов использовался тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда [3]. Для определения меры связи анализируемых показателей был использован коэффициент корреляции Спирмена.

В результате корреляционного анализа установлена значимая взаимосвязь интегрального показателя социального интеллекта с показателем академической успеваемости у студентов всех профилей обучения: у студентов профиля «Психология образования» при  $p \leq 0,01$  ( $n = 59$ ), у студентов профиля «Математическое образование и информатика» при  $p \leq 0,05$  ( $n = 30$ ), профиля «Физкультурное образование» при  $p \leq 0,05$  ( $n = 43$ ).

Проблема изучения взаимосвязи социального интеллекта и успеваемости приобретает особую актуальность в образовательной среде. Т.Н. Тихомирова и Д.В. Ушаков считают, что хотя репутацией самого надежного предиктора школьных оценок пользуются тесты общего интеллекта, все же можно предположить наличие связи успеваемости с социальным интеллектом [9].

Социальный интеллект позволяет студенту более грамотно строить отношения с преподавателями и более четко понимать, что от него требуют. Известно, что низкая успеваемость зачастую связана с отсутствием взаимопонимания между студентом и преподавателем. Для современной системы образования характерен переход от авторитарной к личностно-ориентированной, диалоговой модели преподавания, поэтому в современных условиях для успешности обучения студенту необходимы постоянное взаимодействие с участниками образовательного процесса, способность понимать их, «разговаривать на одном языке». Таким образом, высокий уровень социального интеллекта является важным личностным условием, необходимым для успешного обучения в высшей школе.

Для более детального анализа были рассмотрены корреляции компонентов социального интеллекта (фактора познания результатов поведения, фактора познания классов поведения, фактора познания преобразований поведения, фактора познания систем поведения) с показателем академической успеваемости у студентов разных профилей подготовки.

Установлено, что у студентов профиля «Психология образования» успеваемость взаимосвязана с таким компонентом социального интеллекта, как «фактор познания классов поведения» (при  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что на уровень успеваемости у данных студентов влияет способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в раз-

личных невербальных реакциях человека. Полученные данные можно объяснить тем, что на психолого-педагогическом направлении подготовки (профиль «Психология образования»), значительное внимание уделяется изучению и анализу не только вербальной речи собеседника, но и невербальной (мимике, жестам) и эти знания помогают студентам в учебной деятельности: в общении с преподавателями и другими участниками образовательного процесса. Студенты этого профиля, благодаря способности понимать значение невербальных реакций человека, не только более точно воспринимают полученную информацию от преподавателей, но и более точно сами ее передают.

У студентов профиля «Математическое образование и информатика» успеваемость взаимосвязана с таким компонентом социального интеллекта, как «фактор познания результатов поведения» (при  $p \leq 0,01$ ). Очевидно, что на уровень успеваемости у данных студентов влияет способность предвидеть последствия поведения человека в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем. Полученные данные можно объяснить тем, что у студентов математического профиля подготовки хорошо развито логическое мышление, и этот вид мышления они используют, в том числе, в межличностном общении. Студенты понимают логику развития ситуации: возможные последствия, если не сдать во время задание; что может произойти, как отреагирует преподаватель и т.д. Эта способность - предвидеть последствия и предсказать то, что может произойти, помогает студентам профиля «Математическое образование и информатика» в учебной деятельности.

У студентов, обучающихся по профилю «Физкультурное образование», успеваемость взаимосвязана с таким компонентом социального интеллекта, как «фактор познания преобразований поведения» (при  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, на уровень успеваемости у данных студентов влияет способность понимать изменения значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Полученные данные можно объяснить тем, что студенты этого профиля подготовки, не имея профессиональных психологических знаний, обращают внимание в межличностном общении в ос-

новном на вербальное поведение. Однако они хорошо различают интонацию, которую несет в себе информационное сообщение. Именно эта способность в определенной мере уточняет информацию, полученную от педагога и тем самым помогает студентам в учебной деятельности.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что уровень социального интеллекта является значимым условием успешности обучения в вузе; в зависимости от содержания профессиональной подготовки (профиля обучения) значимыми для успешности обучения являются разные компоненты социального интеллекта.

### **Библиографический список**

1. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. - Вып. 2. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. С. 3-15.

2. Бодалев, А.А. О взаимосвязи общения и отношения [Текст] / А.А.Бодалев // Вопросы психологии.- 1994.- №1.

3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта [Текст] / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. - М., 1965. – 456 с.

4. Нижегородцева Н.В., Долженко О.В. Индивидуальные особенности и типология студентов с разным уровнем самоотношения и социального интеллекта [Текст] / Н.В. Нижегородцева, О.В. Долженко // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 4. - С.202-207.

5. Практикум по социально-психологическому тренингу [Текст] / под ред. Б.Д. Парыгин. - СПб., 1994. – 160 с.

6. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта [Текст] / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН. – 2004. – 290 с.

7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.

Т.В. Ледовская

**Совершенствованием системы организации  
и проведения практики студентов  
психолого-педагогического направления в соответствии с  
требованиями ФГОС ВО**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу инновационных тенденций в организации, содержания и задач учебной и производственной практик в современном высшем образовании на основе опыта подготовки студентов. Статья раскрывает сущность и содержание основных тенденций в организации практики студентов-бакалавров: компетентностный подход, вариативность заданий, индивидуализация, системность в организации практик, новые формы контроля и оценки. Предложены пути совершенствования процесса организации практики студентов в вузе.

**Ключевые слова:** бакалавр, практика, студенты, психолог.

Педагогическая практика для студентов является очень сложным и ответственным этапом на пути к профессии. Проблема профессионального становления студента в ходе педагогической практики осложняется и тем, что одна деятельность, еще незавершенная (учебная), накладывается на другую (педагогическую), имеющую принципиально другие средства осуществления (цель, мотив, средства, контроль, оценка). В связи с этим приоритетом в организации психолого-педагогической практики становится компетентностный подход, выдвигающий на первый план субъекта деятельности (ученика и педагога), его мотивацию и способности, связанные с решением конкретных задач деятельности.

*Первой* особенностью организации практики в соответствии с ФГОС ВО является *необходимость применения компетентностного подхода*. Его внедрение может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций образова-

ния, новому видению самого содержания образования, его методов и технологий [4].

*Вторым требованием* к организации учебного процесса в соответствии с ФГОС ВО является то, что все обучение студентов должно *быть практико-ориентированным* [4]. Данное требование предполагает не просто увеличение объема часов (зачетных единиц) на практическую подготовку студентов, а *непрерывность* всех видов практики в процессе обучения студента в вузе. Выделение видов практики на разных уровнях подготовки предполагает установление взаимосвязей между ними, т.е. разработки сквозной, преемственной программы практики по направлениям подготовки [4].

*Третьей особенностью* организации практики является то, что *руководство практикой носит распределенный характер*: студенты, начиная с I курса обучения, на две/четыре недели направляются в образовательные учреждения разного типа и реализуют программу практики, индивидуальные задания и инструкции руководителя практики от вуза и руководителя практики от организации. Основная задача руководителей практики – помочь студентам проанализировать затруднения в выполнении ими профессиональных действий, затем, в ходе теоретического изучения дисциплин, произвести индивидуальную или групповую рефлексию выделенных затруднений и обобщить способ выполнения профессиональных действий совместно с преподавателями вуза.

Такая организация учебного процесса в рамках реализации ООП является абсолютно новой, так как прежние требования к организации практики включали в себя сначала теоретическую подготовку студентов по дисциплинам, а потом практическое применение полученных теоретических знаний [4].

*Четвертой особенностью* организации практики студентов-бакалавров в соответствии с ФГОС ВО является требование *сетевого взаимодействия учреждений профессионального образования и общего образования* [4]. В контексте обучения это подразумевает, что образование является непрерывным процессом и сопровождает человека не только в процессе обучения в школе, а всю жизнь [5]. Также речь идет об организации такого образовательного пространства, в котором целью становится

среда субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика, супервизора и студента [5]. Более того, руководители практики от организаций в дальнейшем становятся членами Государственной аттестационной комиссии при проведении итоговой аттестации студентов.

*Пятая особенность* организации практики в соответствии с инновационными процессами, проходящими в высшей школе – *вариативность заданий*, которые получает студент, и *вариативность контроля и оценки выполнения этих заданий* (внедрение балльно-рейтинговой системы, технологических карт и др.).

Внедрение балльно-рейтинговой системы в процесс контроля и оценки прохождения практики способствует [6] активизации самостоятельной работы студента, повышению эффективности внеаудиторных контактов руководителя практики и студента; переходу к асинхронным, нелинейным и гибким методам организации процесса прохождения практики; высокой степени дифференциации оценки (многоуровневая шкала); учету учебных и внеучебных достижений студентов; свободе руководителя практики в определении правил формирования рейтинга студента; стимулированию творческой работы студентов, активизации их исследовательской деятельности, выходящей за рамки обязательного минимума учебного плана; активизацию рефлексии студента в период прохождения практики.

Сущность представленных особенностей в организации практики заключается в создании условий для развития познавательного интереса студентов через внедрение новых психолого-педагогических технологий в практику; введение элементов дифференциации, индивидуализации; использование различных форм работы, игровых моментов, творческих заданий.

Таким образом, анализ литературы, публикаций и программ практик позволил аккумулировать инновационные тенденции в организации практики студентов в современной высшей школе. Прежде всего, это: 1) преемственность в организации практик на протяжении всего периода обучения в вузе; 2) переход от содержания практики (чему преподаватель/руководитель практики должен учить) к результатам (что студент должен делать после успешного окончания прохождения практики); 3) вариативность заданий во время прохождения

практики; 4) увеличение междисциплинарности в организации и прохождении практики студентами; 5) использование принципа модульной организации при проектировании программ практики; 6) вовлечение субъектов образовательного процесса в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность; 7) новые формы контроля прохождения практики студентами (внедрение балльно-рейтинговой системы (БРС), технологических карт), что ведет к организации индивидуального подхода к студенту, проходящему практику.

Перспективами организации практики мы считаем расширение количества учреждений, являющихся базами практик; реализацию сетевого взаимодействия между учреждениями; использование большей вариативности при организации практики [3].

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) // Российская газета. – 31 декабря 2012 г. – № 303.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)" (зарегистрировано в Минюсте России 18 января 2016 г. – № 40623).

3. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ [Текст] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т.19. - № 3. - С. 41–57.

4. Нижегородцева Н.В. Инновационные тенденции в организации обучения студентов в современной высшей школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. - С. 385-390.

5. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе [Текст]: учебное пособие / И.Ю. Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2012. – 67 с.

*Н.Э. Сольнин*

### **Формирование этнической толерантности у учащихся на разных уровнях образования**

**Аннотация.** В статье рассматривается этническая толерантность как свойство целостной индивидуальности человека. Исходя из такого понимания этнической толерантности, предлагается эмпирическое обоснование существования психологической структуры этнической толерантности, на основании которого предложена формирующая программа и проверена ее эффективность.

**Ключевые слова:** толерантность, этническая толерантность, психологическая структура этнической толерантности, формирование этнической толерантности.

Актуальность исследования этнической толерантности определяется мировыми тенденциями глобализации и интеграции, следствием которых является активизация миграционных процессов. В последние десятилетия во всех регионах России увеличилось число некоренного населения, а в образовательных учреждениях количество учащихся нетипичных для региона национальностей и этнических групп. Это создаёт трудности в организации учебного процесса и взаимодействия учащихся и педагогов в учебных и неучебных ситуациях.

Анализ теоретических подходов к определению компонентов толерантности и этнической толерантности с использованием концептуального контент-анализа позволил определить частоту упоминания каждого компонента этнической толерантности. В результате был составлен список составляющих, чаще всего употребляемых авторами в качестве наиболее значимых для определения этнической толерантности.

Таким образом, разработана теоретическая модель психологической структуры этнической толерантности:

1. Индивидуальная группа компонентов психологической структуры этнической толерантности: пол, возраст, нервно-психическая устойчивость.

2. Субъектно – деятельностная группа компонентов: величина автостереотипа, величина гетеростереотипа, эффективность поведения в конфликте.

3. Личностная группа компонентов: эмпатия, я-концепция, социальная дистанция, агрессивность, враждебность, этническая идентичность, коммуникативная толерантность.

В результате эмпирического исследования психологической структуры этнической толерантности учащихся средней школы, студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений доказано, что психологическую структуру этнической толерантности в юношеском возрасте составляют индивидуально-психологические качества индивидуального, субъектно-деятельностного и личностного уровней индивидуальности (проводился корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции  $r$  Спирмена).

Установлено, что все индивидуально-психологические качества, выделенные в процессе теоретического анализа, образуют значимые взаимосвязи и входят в психологическую структуру этнической толерантности обучающихся. Показатель экспертной оценки внешних проявлений этнической толерантности значимо взаимосвязан с интегральным показателем этнической толерантности учащихся.

Таким образом, этническую толерантность можно считать интегральным свойством целостной индивидуальности человека. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что этническая толерантность является интегральным свойством индивидуальности человека. Психологическую структуру этнической толерантности составляют индивидуально-психологические качества человека личностного, субъектного и индивидуального уровней индивидуальности, образующие устойчивые взаимосвязи.

На следующем этапе исследования проведена проверка предположения о том, что целенаправленная развивающая работа способствует повышению уровня этнической толерантности обучающихся. Формирующий эксперимент проводился на выборке

студентов среднего профессионального образовательного учреждения с использованием авторской программы «Формирование этнической толерантности у обучающихся юношеского возраста».

Тренинг рассчитан на 10 занятий продолжительностью 1 час 20 мин. каждое.

Для проверки эффективности программы нами использовался U-критерий Манна-Уитни для сравнения значимости различий между контрольной и экспериментальной группой до тренинга и после него.

В результате эффективность развивающей работы (тренинга) доказана статистически: значимые различия в уровне развития компонентов ПСЭТ в экспериментальной группе до и после тренинга выявлены в отношении восьми компонентов: эмпатия, агрессивность, враждебность, различие я-реального и я-идеального, величина гетеростереотипа, социальная дистанция, гиперидентичность, коммуникативная толерантность. Выявлены значимые различия индекса толерантности до и после тренинга.

У студентов, составивших экспериментальную группу, увеличился уровень эмпатии, снизился уровень агрессивности и враждебности, увеличилось расхождение между Я-идеальным и Я-реальным, что говорит о повышении адекватности самооценки, возросла величина автостереотипа и уровень коммуникативной толерантности.

Кроме того, для подтверждения эффективности формирующего эксперимента нами было проведено сравнение результатов комплексной диагностики у контрольной группы до и после тренинга и так же у группы экспериментальной - до и после тренинга.

Установлено отсутствие значимых различий у контрольной группы до и после тренинга, это говорит о том, что никакие внешние условия не повлияли на формирование этнической толерантности.

Таким образом, как показывают результаты сравнений, тренинг наиболее эффективно повлиял на следующие компоненты психологической структуры этнической толерантности. У участников тренинга понизился уровень агрессивности и враждебности, увеличился уровень эмпатии, увеличилось расхождение между я-реальным и я-идеальным, увеличился уровень гете-

ростереотипа, уменьшилась гиперидентичность, увеличилась коммуникативная толерантность, уменьшилась величина социальной дистанции.

Вместе с тем, анализ полученных в результате психодиагностического обследования эмпирических данных показал, что распределение показателей в группах обучающихся на разных уровнях образования однородно и не различается между собой. Для проверки этой гипотезы применялся критерий *H-Краскала-Уоллеса*, с помощью которого сопоставлялись распределения компонентов в группах обучающихся на разных уровнях образования.

В результате все выборки оказались на статистическом уровне однородными. Поэтому возможны объединение и общий анализ полученных данных, входящих в выборки, классифицирующиеся по разным уровням образования, в одну.

Исходя из этого, результаты формирующего эксперимента, проводившегося на выборке обучающихся среднего профессионального образовательного учреждения, можно экстраполировать на обучающихся юношеского возраста на разных уровнях образования.

**УДК 159.9**

*Т.В. Жукова*

**Сравнительный анализ сформированности  
психологической структуры учебно-важных качеств  
старшекласников средней общеобразовательной школы  
и студентов вуза**

**Аннотация.** В связи с существующими противоречиями между требованиями, предъявляемыми вузами к качеству знаний выпускников школ, и реальным уровнем их психологической готовности к обучению, в статье представлены результаты исследования сформированности психологической структуры учебно-важных качеств выпускников средней общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** психологическая структура учебно-важных качеств, учебно-важные качества, комплексная методика «КДГс», школьники, студенты.

В Концепции модернизации российского образования главная задача российской образовательной политики определена как обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [2]. Для обеспечения должного уровня подготовки учащихся образовательных учреждений психологической и педагогической наукой ведутся поиски в различных направлениях. Значительное место уделяется совершенствованию содержания образования: уточняется перечень и объём материала, подлежащего усвоению; устраняются перегрузки программ и учебников; определяется оптимальный объём знаний, умений и навыков, обязательных для овладения учащимися. Актуальным является вопрос о психологическом сопровождении личностного и профессионального развития участников образовательного процесса, что предполагает изучение структуры индивидуально-психологических качеств, обеспечивающих на психологическом уровне развитие и реализацию учебной деятельности (учебно-важных качеств). В то же время специфика учебной деятельности выпускников средней общеобразовательной школы в условиях современного высшего образования остается малоизученной областью педагогической психологии.

Системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева) в совокупности теоретических положений, методических приемов и методов исследования выступила основой изучения психологической структуры учебно-важных качеств выпускников средней общеобразовательной школы.

Психологическая структура учебно-важных качеств - это целостное единство компонентов (УВК), объединенных устойчивыми взаимосвязями, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность [1]. Н.В. Нижегородцева определяет учебно-важные качества (УВК) как психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения [3]. Психологическую структуру учебно-важных качеств составляют следующие функциональные блоки: личностно-мотивационный; представление о целях деятельности, принятия учебной задачи; представление о способах выполнения и содер-

жании учебной деятельности; информационная основа учебной деятельности; принятие решений и управление деятельностью.

Компонентный состав психологической структуры учебно-важных качеств представлен в табл. 1.

Таблица 1

**Компонентный состав психологической структуры учебно-важных качеств**

<b>№ блока</b>	<b>Функциональные блоки психологической структуры учебно-важных качеств</b>	<b>Учебно-важные качества (УВК)</b>	<b>Условные обозначения УВК</b>
I	Личностно-мотивационный	Потребность в достижении Коммуникабельность Эмпатия Отношение к себе	ПД К Эм ОС
II	Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	Принятие учебной задачи Профессиональная направленность	ПЗ ПН
III	Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности	Вводные навыки	ВН
IV	Информационная основа деятельности	Мышление логическое Мышление (гибкость) Память вербальная Память логическая Внимание (производительность)	МЛ МГ ПВ ПЛ ВП
V	Управление деятельностью и принятие решений	Обучаемость Произвольная регуляция деятельности	Об ПРД

В исследованиях Н.В. Нижегородцевой [3], Т.В. Жуковой [1] доказано, что студентам в период обучения в вузе «присуща развитая форма учебной деятельности» [1, с. 75], [3, с. 178]. В нашем исследовании мы проведем анализ сформированности психологической структуры учебно-важных качеств выпускников средней общеобразовательной школы. Исследование психологической структуры учебно-важных качеств выпускников школы проводилось на выборке школьников 11 класса средней общеобразовательной школы № 2 г. Ярославля. Общий объем выборки составил 58 человек.

Психологическая структура учебно-важных качеств выпускников средней общеобразовательной школы представлена на рис. 1.

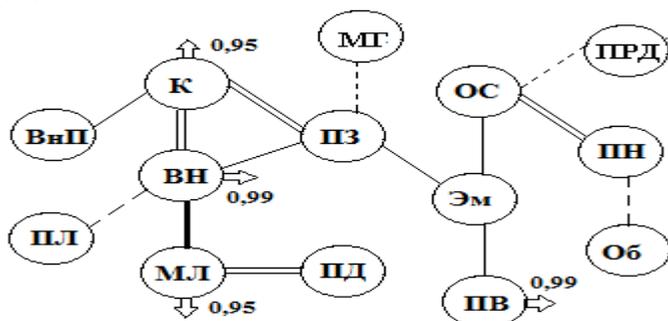


Рис. 1. Структурограмма психологической структуры учебно-важных качеств выпускников средней общеобразовательной школы.  
Условные обозначения УВК даны в табл. 1

Психологическая структура УВК выпускников школы представлена учебно-важными качествами всех функциональных блоков, включает четырнадцать теоретически выделенных компонентов.

Показатели психологической структуры учебно-важных качеств выпускников средней общеобразовательной школы представлены в табл. 2

Таблица 2

**Показатели психологической структуры учебно-важных качеств выпускников средней общеобразовательной школы**

№	Показатели психологической структуры УВК	11 класс
1	Общее количество корреляций	14
2	Количество корреляций УВК с уровнем $P > 0,95$ и выше	10
3	Количество УВК	14
4	Средний вес УВК ( $\Sigma_{\text{ср.}}$ )	3,8
5	Индекс организованности структуры (ИОС)	28
6	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	0
7	Индекс когерентности структуры (ИКС)	28
8	Количество корреляций УВК с показателем эффективности обучения	4
9	Ведущие УВК	Вн, К, МЛ, Пв
10	Базовые УВК	Вн, К, МЛ, ПЗ

Базовыми учебно-важными качествами являются ВН (вводные навыки), К (коммуникабельность), ПЗ (принятие задачи), МЛ (мышление логическое). Следовательно, функциональные блоки: представление о содержании учебной деятельности, личностно-мотивационный, учебно-важные качества, отвечающие за прием, переработку и сохранение учебной информации, принятие учебной задачи – играют главную роль в психологической структуре УВК выпускников школы, что свидетельствует о личностном и интеллектуальном развитии в данном возрасте.

Ведущими учебно-важными качествами в психологической структуре УВК являются ВН (вводные навыки), ПВ (память вербальная), К (коммуникабельность), МЛ (мышление логическое). На наш взгляд, это свидетельствует о том, что успешность в обучении школьников определяется уровнем развития вербальной памяти, способности к систематизации знаний, обобщению способов решения учебных задач, а также уровнем развития их коммуникабельности. Кроме того, ВН (водные навыки) являются «базой» для дальнейшего развития и рассматриваются как критерий готовности к деятельности учебной и профессиональной (В.Н. Карандашев, Г.М. Метельская, В.А. Якунин).

Анализ базовых и ведущих учебно-важных качеств в психологической структуре УВК школьников 11 класса показывает, что МЛ (мышление логическое), К (коммуникабельность), ВН (водные навыки) являются одновременно и базовыми, и ведущими УВК, что позволяет говорить о том, что именно эти учебно-важные качества определяют их эффективность обучения.

Анализ показателей психологической структуры учебно-важных качеств выпускников школы показывает, что школьники обладают учебной деятельностью развитой формы, у выпускников школы психологическая структура УВК имеет достаточно организованную форму, все функциональные блоки учебно-важных качеств в структуре представлены, межблоковые взаимосвязи обеспечивают ее целостность.

Сравнительный анализ сформированности психологической структуры УВК школьников и студентов позволяет сделать следующие выводы:

Состав учебно-важных качеств, составляющих психологическую структуру УВК школьников и студентов, одинаков, т.к. в психологической структуре учебно-важных качеств каждой группы обучающихся вошли все 14 теоретически выделенных УВК. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что психологическая структура учебно-важных качеств первокурсников - это результат школьной учебной деятельности (учебная деятельность школьного типа).

Различия проявляются в организации психологической структуры учебно-важных качеств, количество связей УВК, что обусловлено спецификой содержания и организацией обучения в школе и вузе.

Полученные результаты позволяют говорить о том, на первом курсе обучения психологическая структура учебно-важных качеств студентов - это результат школьного обучения, школьной учебной деятельности. Студенты первого курса и школьники обладают учебной деятельностью развитой формы школьного типа.

### **Библиографический список**

1. Жукова Т.В. Динамика психологической структуры учебно-важных качеств студентов педагогического вуза [Текст]: дис. ... канд. псих. наук. - Ярославль, 2016. - 260 с.
2. Концепция - 2020: развитие образования. - <http://www.ug.ru/archive/25192> (дата обращения 27.07.2017).
3. Нижегородцева Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // Н. В. Нижегородцева, Е. В.Карпова, Н. П. Ансимова. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст]: монография / под ред. члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора А.В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. С. 97 - 134.
4. Нижегородцева Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст]: дис. ... д-ра. психол. наук. - М., 2001. - 483 с. ил.
5. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении [Текст]: методические указания / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2012. - 43 с.

*М.Н. Калинина, Н.В. Нижегородцева*

**Психологическая готовность детей  
младшего школьного возраста  
к началу обучения в основной школе**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные представления отечественных исследователей о компонентном составе психологической готовности детей к обучению в основной школе, определяющем успешность учебной деятельности. Авторами обоснована необходимость исследования готовности детей с позиции системогенетического подхода в психологии; предложена теоретическая модель психологической готовности детей младшего школьного возраста к обучению в основной школе. Представлен компонентный и структурно-функциональный анализ результатов эмпирического исследования готовности учащихся младшего школьного возраста к обучению; определены базовые и ведущие учебно-важные качества, входящие в психологическую структуру готовности к обучению.

**Ключевые слова:** готовность к обучению, учебная деятельность, основная школа, системогенетический подход.

Проблема психологической готовности детей к систематическому школьному обучению актуализировалась в середине XIX в связи с принятием закона о всеобщем начальном образовании в развитых странах Европы и США. В отечественной психологии проблема готовности к обучению исследовалась в работах К.Д. Ушинского, Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной, Н.В. Нижегородцевой, Н.И. Гуткиной, Т.А. Нежной и др. При этом в большинстве исследований рассматривается ситуация начала школьного обучения и проблемы готовности к обучению детей 6-7-летнего возраста. Другие уровни образования и возрастные группы с точки зрения готовности к обучению, в частности готовность к

обучению в основной школе учащихся начальной школы, изучены в меньшей степени. Вместе с тем, современный человек учится на протяжении всей жизни, что является необходимым условием успешности личностного и профессионального развития. Поэтому проблема готовности к обучению актуальна в отношении всех возрастов и всех уровней образования (дошкольное, школьное, среднее и высшее профессиональное, дополнительное образование).

Обращаясь к изучению психологической готовности детей к обучению в основной школе, авторы стремятся к выделению компонентного состава готовности, определяющего успешность учебной деятельности. Так, Т.И. Юферева выделяет следующие компоненты в структуре психологической готовности: успешное усвоение учебного материала, произвольность, рефлексивность и мышление в понятиях [6]. М.Р. Битянова в социально-психологической готовности к обучению в основной школе рассматривает психологические параметры школьного статуса психических процессов пятиклассника (познавательная сфера, особенности поведения и общения, особенности мотивационно-личностной сферы, особенности системы отношений школьника к миру и самому себе) [1]. Н.В. Лебедева в рамках операционально-функционально-личностной готовности к обучению в основной школе выделяет успешное усвоение программного материала, сформированность основных компонентов учебной деятельности, внутреннюю ориентированность в специфике переходного периода и направленность личности на дальнейшую учебу в пятом классе [3].

Таким образом, немногочисленные точки зрения на проблему готовности детей к обучению в основной школе сводятся к выделению в качестве самостоятельного объекта исследования отдельных, парциальных компонентов готовности, реализуя при этом аналитическую стратегию исследования. Однако научная теория, по мнению А.В.Карпова, может быть построена только на основе системной методологии [4].

Исходя из этого, назревает очевидная необходимость в разработке теоретической модели психологической готовности детей младшего школьного возраста к началу обучения в основной школе с позиции системного подхода в психологии.

Научную и методологическую основу настоящего исследования составляет концепция системогенеза учебной деятель-

ности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой. В рамках этого подхода готовность к обучению определяется как общесистемное, интегральное свойство детской индивидуальности, которое возникает, развивается и проявляется в процессе деятельности [5]. В соответствии с психологической структурой деятельности теоретически выделенная модель готовности к обучению представлена пятью функциональными блоками, каждый из которых включает в себя следующие учебно-важные качества:

1) *личностно-мотивационный блок* – мотивы учения, отношение к школе, отношение к детям, отношение к себе;

2) *блок представления о целях деятельности* – принятие задачи;

3) *блок представлений о содержании и способах выполнения учебной деятельности* - вводные навыки;

4) *информационный блок (качества, обеспечивающие прием, переработку и сохранение учебной информации)* представлен такими УВК, как скорость мыслительных реакций, гибкость мышления, уровень обобщений, смысловая память, вербально-механическая память, образная память;

5) *блок управления деятельностью* - произвольным вниманием, произвольной регуляцией деятельности, обучаемостью.

С целью подтверждения теоретически выделенной модели психологической структуры готовности авторами было проведено эмпирическое исследование. Выборку исследования составили учащиеся 3-х и 4-х классов МОУ СОШ № 68 г. Ярославля, общим объемом - 60 человек.

В процессе компонентного и структурно-функционального анализа результатов эмпирического исследования были определены учебно-важные качества (УВК), составляющие психологическую структуру готовности учащихся третьего и четвертого классов к началу обучения в основной школе. В ходе корреляционного анализа установлены значимые взаимосвязи выделенных УВК в психологической структуре готовности к обучению у учащихся 3 и 4 классов начальной школы. Это подтверждает теоретически выделенную модель психологической структуры готовности к обучению в основной школе.

По наибольшему весу учебно-важного качества в психологической структуре готовности были определены *базовые ка-*

чества, по наличию значимой связи с показателями эффективности обучения - *ведущие* качества [5].

В третьем классе *базовыми* являются восемь УВК: вводные навыки (S=15), скорость мыслительных реакций (S=13), образная память (S=12), отношение к себе (S=11), мотивы учения (S=10), отношение к детям (S=10), произвольная регуляция деятельности (S=7), вербально-механическая память (S=6).

*Ведущими* УВК в третьем классе являются мотивы учения, отношение к детям, вводные навыки, скорость мыслительных реакций, образная и смысловая виды памяти.

В четвертом классе *базовые* – шесть УВК: вводные навыки (S=17), отношение к школе (S=13), мотивы учения (S=11), скорость мыслительных реакций (S=8), принятие задачи (S=7), обучаемость (S=7).

*Ведущие* УВК в третьем классе: мотивы учения, отношение к детям, отношение к школе, отношение к себе, уровень обобщений, скорость мыслительных реакций, обучаемость.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что учебно-важные качества психологической структуры готовности имеют представительство в каждом функциональном блоке психологической готовности, образуя при этом так называемые межблоковые связи и подструктуры в общей структуре готовности. Это свидетельствует о том, что структура носит системный характер.

Таким образом, выделенная нами теоретическая модель психологической готовности детей младшего школьного возраста к обучению в основной школе нашла свое эмпирическое подтверждение.

### **Библиографический список**

1. Битянова М.Р. Адаптация к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст] / М. Р. Битянова // - М.: Педагогический поиск, 1997. - С.12.

2. Карпов А.В. Понятие метасистемности в развитии представлений о предмете и методе психологических исследований [Текст] / Труды Ярославского методологического семинара. Т.3: Метод психологии / под.ред. В.В. Новикова (гл. ред.), И.Н.Карицкого, В.В.Козлова, В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2005. – С.136 – 155.

3. Лебедева Н. В. Психологическая готовность младших школьников ко второй ступени общего образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Лебедева. – М., 1996. – 22 с.
4. Нижегородцева Н. В. История и современное состояние проблемы готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2016. – № 5 – С. 216-224.
5. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 338 с.
6. Юферева Т. И. Учащиеся переходят из начальной школы в среднюю [Текст] // Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991. – С. 104–124.

## СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

УДК 159.9

*Л.Г. Жедунова, Н.Н. Посысов*

### **Этические основы практики психологического консультирования: опыт освоения в учебном процессе**

**Аннотация.** В статье обсуждаются этические нормы, регулирующие клиент-терапевтические отношения. Анализируется использование различных способов передачи этических оснований профессиональной деятельности в практике обучения психологическому консультированию студентов в вузе.

**Ключевые слова:** психологическое консультирование, этические нормы, клиент-терапевтические отношения, супервизия, переживание опыта.

Психологическое консультирование является одной из наиболее распространенных форм психологической практики в нашей стране. Осуществляя такого типа практику, психолог полностью несет личную ответственность за постановку целей, процесс, результат, в отличие от других сфер профессиональной деятельности, где он может разделить ответственность с врачом (в медицинской психологии), с педагогом (в педагогической психологии), с юристом (в юридической психологии).

Одной из проблем подготовки магистрантов по направлению «Психологическое консультирование» является интеграция академического (научного) и практико-методического знания. Эта проблема активно обсуждается в ряде методологических работ [1, 2, 5]. Так, в частности, говоря о базовом отличии академической (научной психологии) от психологической практики, Н.Б. Долгополов подчеркивает, что в первом случае обучение предполагает освоение концептуальных представлений, существующих в культуре научного знания, а также освоение

способов проблематизации научного знания. При обучении практической психологии основной акцент делается на освоении практики взаимоотношений с клиентом и навыков осознания и рефлексии собственной деятельности и самого себя.

Очевидно, что психологическое консультирование становится все более нормативно-оформленной деятельностью. Это свидетельствуют ряд государственных инициатив по стандартизации, в рамках которых начинают достаточно жестко формулироваться требования к результатам профессионального психологического образования, утвержден профессиональный стандарт психолога в сфере образования, определяющий профессиональные этические и юридические ограничения в деятельности психологов. Действуют этические кодексы деятельности психолога в различных странах и психологических сообществах, например: Кодекс Этики и Профессиональной Практики Европейской Конфедерация Психоаналитической Психотерапии, Этический кодекс гештальт-терапевта европейской ассоциации Гештальт-терапии, Этический кодекс европейской ассоциации транзактного анализа и т.п. В связи с этим актуальным является процесс освоения базовых этических основ профессиональной деятельности, определяющих эффективность и результативность практики психологического консультирования в ходе обучения в ВУЗе.

Этические нормы выступают в качестве механизмов внутренней регуляции психологом своей деятельности как при построении отношений с клиентом, так и для регуляции отношений внутри профессионального сообщества и миром в целом, определяя границу, по которой здоровая конкуренция переходит в разряд пассивно-агрессивного отреагирования. Однако психологическое консультирование начинает рассматриваться не только как потребность оказать профессиональную помощь другому человеку в трудной жизненной ситуации, но и как услуга, приносящая достаточно высокий доход, позволяющая манипулировать людьми в собственных интересах. Это обстоятельство провоцирует вхождение в нашу профессию людей, ориентированных на коммерческие интересы и удовлетворение собственных невротических потребностей, реализация которых может привести к проблематизации необходимости соблюдения этических принципов.

Если для достаточно давно работающих профессиональных психологов, у которых этика, образно говоря, уже прочно «встроена» в профессиональное самосознание, нарушение каких-либо этических норм является результатом личного выбора, за который, возможно, придется расплачиваться попаданием в зону психологического дискомфорта и походом к супервизору и личному терапевту, то для неопитов, начавших обучаться психологическому консультированию и психотерапии, несоблюдение этических норм связано с отсутствием знания и необходимого опыта. Речь идет об опыте, который позволяет освоить этические основы практики консультирования.

По сути, способов передачи этических норм не так много: информирование, анализ ситуаций, личный пример, переживание опыта «терапевт-клиентских» отношений. На разных этапах обучения могут быть использованы все способы освоения студентами основных принципов профессиональной этики, при этом глубина освоения будет различна. (Глубина освоения находится в диапазоне от декларирования до ассимиляции).

Информирование предполагает анализ и обсуждение этического кодекса на семинарских занятиях с выделением его целей, основных функций. Анализ ситуаций (кейсов) позволяет сфокусировать внимание студентов на том, что может являться содержанием этического конфликта.

Переход от декларации к переживанию опыта, на наш взгляд, может быть обеспечен за счет построения особого рода отношений между преподавателем и студентами, предполагающих соблюдение тех же этических принципов при организации учебного процесса. Не вызывает сомнения, что специалист, обучающий психологическому консультированию и психотерапии, является носителем профессии в глазах студентов. В связи с этим очевидной становится необходимость неукоснительного соблюдения этических норм во всех ситуациях профессионального взаимодействия. Так, например, преподаватель, являющийся примером одного из подходов в консультировании, безусловно, должен демонстрировать уважение, в том числе публично, к работе коллег и воздерживаться от дисквалифицирующих замечаний относительно других признанных теоретических моделей, школ в различных профессиональных ситуациях. В противном

случае его студенты будут относиться к этическим принципам, регулирующим контакты психолога с профессиональным сообществом, как к формальным, необязательным декларациям.

Анализируя собственный опыт работы со студентами в этой области, мы считаем, что курс «Основы психологического консультирования» целесообразно рассматривать как своеобразное содержательное пространство (поле) для проживания и ассимиляции студентами-психологами целостного профессионального опыта.

Приведем в качестве примера реализацию *принципа компетентности*. Соблюдение данного принципа предполагает, что психолог-консультант принимает только те запросы и задачи клиента, с которыми он знает, как работать, что он обладает достаточной компетентностью, чтобы заниматься ими и привести их к такому завершению, которое будет полезно для процесса клиента. Поскольку при обучении психологическому консультированию мы выступаем в трех ролевых позициях (терапевт, супервизор, учитель), то в каждом конкретном случае осознаем и обозначаем для студентов границы своей компетентности, свои возможности, ресурсы и дефициты. *В свою очередь, имеет смысл фокусировать внимание студентов на осознании и выделении собственных ограничений во время проведения учебных терапевтических сессий*. Так, например, при подготовке и оформлении протоколов консультаций наши магистранты в специальной графе должны выделять те зоны и лакуны, в которых для дальнейшего результативного действия у них не хватило компетенции. Нам представляется важным отметить следующее: деятельность по выделению ограничений и дефицитов не должна превращаться в разрушительный невротический самоанализ, предполагающий переживание чувства вины, стыда и собственной никчемности. Целью такой работы является прививание вкуса к рефлексии собственной профессиональной деятельности с выделением точек роста.

В данном контексте предполагается осуществление поддерживающей дидактической супервизии, основным предназначением которой является внешнее сопровождение деятельности, осуществляемой студентом. Коммуникация носит характер профессионального диалога «Супервизор-Консультант», в результате

которой студент получает обратную связь относительно своих особенностей, возможностей и ограничений при разворачивании всего цикла консультативной деятельности. Следует отметить, что при организации такого взаимодействия студенты получают возможность занять более активную позицию, самостоятельно формулируя профессиональные запросы на супервизию, выделяя для рефлексии наиболее важные для профессионального роста темы.

Выделяя и осознавая разные типы деятельности преподавателя и вступая с ним в разные типы коммуникации, студенты могут прожить опыт, который составляет суть целостного консультативного процесса. В учебных целях этот опыт разбирается на отдельные фрагменты, иллюстрирующие три позиции: *позиция ученика*, *позиция консультанта*, *клиентская позиция*. *Позиция ученика* позволяет усваивать базовые понятия и теоретические конструкты (например, основы деонтологии). Реализуя позицию консультанта, студенты под наблюдением супервизора пробуют в учебной ситуации воспроизвести полный цикл консультативного процесса, осознавая при этом свое эмоциональное состояние при нарушении границ контакта с клиентом. В этих целях преподаватель-супервизор может управлять процессом, оставляя за собой право остановить его на любом этапе, специально замедлить и фокусировать внимание «консультанта» на определенной теме или фрагменте опыта.

Принятие позиции клиента дает возможность пережить обучающимся так называемый «клиентский опыт», осознавая при этом возможности и ограничения психологического консультирования как вида профессиональной психологической помощи, прочувствовать на себе весь диапазон переживаний при нарушении тех или иных этических норм, регулирующих клиент-терапевтические отношения. Дальнейшая ассимиляция данного опыта в контексте специальной групповой работы с большей вероятностью позволит будущим консультантам быть более внимательными к отношениям с клиентом и заботиться о его безопасности.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что базовые этические нормы (компетентность, конфиденциальность, заключение контракта, безопасность), регулирующие «клиент-терапевтические» отношения в процессе консультирования, в

равной степени должны быть применены к регуляции отношений «студент-преподаватель» в учебном процессе.

### **Библиографический список**

1. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы [Текст] /Ф.Е. Василюк// Гуманитарные исследования в психотерапии: труды по психотерапии и психологическому консультированию. М. ПИ РАО; МГППУ. - 2007.- Вып. 1.- С.159-203.

2. Долгополов Н. Б. Функциональная модель супервизии в гештальт-терапии [Текст] / Н.Б.Долгополов // Российский гештальт. - М.-Новосибирск, 2001. - С. 14-26.

3. Жедунова Л.Г., Посысов Н.Н. Соотношение академического и практического знания в подготовке магистров, обучающихся по программе «Психологическое консультирование» [Текст] /Л. Г. Жедунова, Н. Н. Посысов // Ярославский психологический вестник. - М-Ярославль. – 2016. - Вып. 35. - С. 58-61.

4. Жедунова Л.Г., Посысов Н.Н. Этические принципы как регуляторы клиент-терапевтических отношений: особенности освоения в образовательном процессе: Электронный сборник материалов I-й международной конференции по этике в психологическом консультировании и психотерапии / под ред. Н.В. Кисельниковой, Е.А. Куминской, Е.В. Лавровой, В.А. Земцовой – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2017. - С. 47-49.

5. Щедровицкий Г. П. Избранные труды [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995. – 800 с.

**УДК 159.9**

*Е.А. Васильева, Л.Г. Жедунова*

### **Особенности отношений с окружающим миром у лиц с компульсивным перееданием**

**Аннотация.** Существуют определенные особенности отношений человека с окружающим миром, связанные с семейными посланиями. В настоящей работе проведено исследование семейного мифа личности с компульсивным перееданием.

---

© Васильева Е.А., Жедунова Л.Г., 2018

**Ключевые слова:** компульсивное переедание, семейный миф, экстрапунитивность.

Нарушение пищевого поведения – это комплексная проблема, которая носит междисциплинарный характер. В настоящее время проведено множество исследований людей с проблемами веса, с булимией и анорексией в рамках клинической психологии (Ю.Л. Савчикова, И.В. Шмыкова, А.В. Сидоров, Р.Ю. Шипачев, М.Ю. Дурнева). В нашем исследовании мы рассматриваем пищевую зависимость в рамках общей и социальной психологии.

Несмотря на то, что вкусовые предпочтения носят индивидуальный характер, нарушения пищевого поведения – это сложная девиация, в основе которой лежат различные факторы: личные, социальные, семейные и др.

В проведенных ранее исследованиях нами было выявлено, что одним из факторов, участвующих в формировании нарушений пищевого поведения, является состояние границ психологического пространства личности [1]. Пищевое поведение – это метафора отношений человека и окружающего мира: если пищевое поведение нарушено, то нарушены и отношения с миром.

Мы выявили что в основе различий контакта с миром у людей с наличием пищевого расстройства (компульсивное переедание) и без него лежат базисные убеждения.

Результаты проведенного исследования показали, что люди с пищевой зависимостью испытывают трудности в контактах с миром, при этом характер этих трудностей различен.

В исследовании базисных убеждений личности по методике М.А. Падун мы выявили, что большинство испытуемых с компульсивным перееданием считает, что в силах взять под контроль любую ситуацию и способны контролировать происходящие с ними события, это касается и расстройства пищевого поведения, которым они страдают. Подобная переоценка собственных возможностей характерна для «зависимых» людей, она позволяет им сохранять определенный уровень самоотношения. Люди с нарушениями пищевого поведения постоянно испытывают проблемы с самоконтролем: то впадают в компульсивную зависимость, то начинают чрезмерно ограничивать себя и проявлять контроль во время голодания. Зависимые утрачивают

«количественный», а иногда и «качественный» контроль над едой. Они начинают потреблять пищу вплоть до дискомфортного ощущения [2].

Система базисных убеждений личности, включающая глубинные представления о доброжелательности-враждебности окружающего мира и значимости собственного «Я», является имплицитной концептуальной системой (базовой философией) индивида, через которую преломляется восприятие любых событий жизни человека. Выраженность расстройств компульсивного переедания взаимосвязана с убеждениями индивида об окружающем мире и «собственном Я». Важно заметить, что у людей с пищевой зависимостью есть убеждение о том, что окружающий мир доброжелателен к ним и это хорошее место для жизни, что в целом события распределяются по принципу справедливости. При этом большинство испытуемых отмечают, что мир к ним несправедлив и существуют трудности в отношениях с окружающим миром. Следовательно, можно сделать вывод о наличии фрустрирующих ситуаций у испытуемых. Для того, чтобы выявить способы выхода из ситуаций, препятствующих удовлетворению потребностей, путь решения конфликтов, реакцию на неудачу, мы провели фрустрационный тест Розенцвейга. Под фрустрацией мы понимаем состояние беспокойства, напряжения, вызываемое неудовлетворенной потребностью, непреодолимыми трудностями, препятствием на пути к важной цели.

В нашем исследовании приняли участие 16 человек из Ярославской области с компульсивным перееданием, из них 7 мужчин и 9 женщин в возрасте от 21 до 55 лет. Испытуемым предлагалось 16 ситуаций, в которых создается препятствие, и 8 ситуаций, в которых субъекта обвиняют.

Между данными группами существует связь, так как ситуация обвинения предполагает, что ей предшествовала ситуация препятствия, где человек испытывал фрустрацию.

Анализ ответов испытуемых показал, что большинству людей с компульсивным перееданием свойственна экстрапунитивная направленность реакции. Высокая экстрапунитивность может быть связана с повышенной требовательностью к окружающему миру и недостаточной самокритичностью. Люди с компульсивным перееданием принимают свою вредную привычку

как положительный агент, несмотря на желание избавиться от зависимости. В нашем социуме пищевая зависимость не несет негативной реакции, в отличие от алкогольной зависимости и наркомании. Возможно, поэтому самокритичность по поводу аддиктивного поведения у людей не выражена. Возрастание экстрапунитивности наблюдается у людей после социального или физического стрессового воздействия. Также повышение данной направленности реакции является косвенным признаком неадекватной самооценки. Что касается типов реакций, согласно С. Розенцвейгу, оценка N-P(фиксация на удовлетворении потребностей) является адекватным способом реагирования на фрустрацию и показывает, в какой степени человек способен решать возникшую проблему. Однако важно заметить, что у большинства испытуемых также выделяется препятственно-доминантный тип реакции. Это может свидетельствовать о том, что зависимый человек склонен чрезмерно фиксироваться на препятствии (тревожный симптом). Активной формой проявления фрустрации у испытуемых является уход в «отвлекающую» деятельность. Эгозащитный тип реакции у испытуемых оказался на низком уровне выраженности. У них нет потребности в защите собственного «Я» в ситуациях фрустрации. Испытуемые не уязвимы, не ранимы, не чувствуют давления со стороны, что подтверждает размытость границ. Важно отметить, что у людей с компульсивным перееданием наблюдаются неоднозначные реакции на фрустрацию: первична одна реакция, а вторична совершенно другая. Компенсаторную функцию в ситуациях фрустрации выполняет семейная история. Именно последовательность семейных сценариев образует основу представления о себе, своей семье, об окружающих людях и о своей жизни [3].

Это послужило основанием для выдвижения предположения о том, что существуют определенные особенности отношений человека с окружающим миром, связанные с семейными посланиями. Мы провели исследование семейного мифа испытуемых с компульсивным перееданием. В нашем исследовании мы использовали интервью для выявления внутрисемейных отношений, событий, традиций. Предварительно мы предложили определить, какой из существующих семейных мифов характерен для их семьи. Респонденты описывали свои размышления по

поводу того, какие традиции в семье соблюдаются, какие внутрисемейные отношения и отношения с окружающим миром у семьи, как семья реагирует на положительные и отрицательные события и т.п. Обработка первичных эмпирических данных проводилась с помощью метода качественного анализа.

С его помощью мы обнаружили следующие особенности: люди с пищевой зависимостью склонны доверять окружающему миру, несмотря на то, что считают его враждебным и опасным. Это может свидетельствовать о гибкости границ семейной подсистемы. Для испытуемых с компульсивным перееданием окружающий мир является угрожающим. Отношение окружающего мира к своей семье все испытуемые описывают положительно. Важно отметить, что у всех испытуемых тема любви и сексуальности была запретной. У мужчин в семье к новым людям относились всегда настороженно и избирательно, в отличие от женской группы. Также можно заметить, что большинство мужчин воспитывались не в полной семье, и, по их словам, воспитанием и присмотром в семье не занимались. Мужчины отмечают недостаток материнского внимания в детстве и нарушение положительного контакта с матерью в настоящее время.

Пищевые традиции, по словам зависимых, не соблюдаются в семье. Они отмечали, что «недоедали» в детстве. Редко еда использовалась в качестве поощрения или наказания. Но многие испытуемые отмечали случаи из детства, когда приходилось «насильно» есть.

Люди с пищевой зависимостью считают себя избирательными в окружении и в выборе пищи. В действительности все наоборот: люди едят все подряд, людей к себе подпускают очень близко и, каждый раз «обжигаясь», все равно продолжают доверять не тем, кому следовало.

Важным сходством как мужчин, так и женщин с компульсивным перееданием является неумение выстроить эффективные взаимоотношения с противоположным полом. Большинство испытуемых отмечают проблемы в личной жизни. Те лица, которые находятся в отношениях, отмечают «непродуктивность» и «конфликтность» конкретного союза. Результаты интервью подтверждают наше предположение о том, что люди с

пищевой зависимостью испытывают трудности в контактах с миром. Люди с компульсивным перееданием неизбежны, это касается окружающего мира и еды: они пропускают через себя множество отношений, людей, продуктов питания. Границы лабильны, несмотря на угрожающий мир.

### Библиографический список

1. Жедунова Л.Г., Мигунова Е.А. Когнитивно-личностные детерминанты переживания состояния зависимости [Текст] / Л.Г. Жедунова, Е.А. Мигунова // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - №5. (Психолого-педагогические науки). – С. 189-192.

2. Данилова, Е.Е. Детский тест "рисуночной фрустрации" С. Розенцвейга [Текст]: практическое руководство / Е.Е. Данилова. – М.: Московский городской психолого-медико-социальный центр, 1997. – 102 с.

3. Савчикова Ю.Л. Психологические особенности женщин с проблемами веса [Текст]: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 / Ю. Л. Савчикова. С.-Петербург гос.университет. – СПб., 2005. - 208 с.

УДК 159.92

*Н.А. Костылева, Н.П. Ансимова*

### Связь самопонимания с другими феноменами самосознания

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы определения границ понятия «самопонимание» в системе близких психологических феноменов. Проблему можно сформулировать как необходимость общепсихологического определения самопонимания, его описания на предметном психологическом языке, а значит, его отграничения от других психологических явлений; определение его места и назначения в развитии личности.

**Ключевые слова:** самопонимание, самопознание, рефлексия, самооценка, понимание.

Изучение самопонимания играет важнейшую и неоднозначную роль в контексте психологического консультирования и неврачебной психотерапии. Оформлению проблемы самопонимания как самостоятельной способствовали исследования в областях повышения «психологизации» самосознания, изучения смыслообразования, изучения ядра личности, субъектности человека и его субъектной активности. Однако в психологической литературе нет единого осмысления понятия «самопонимание». Оно ставится в синонимичный ряд таких понятий, как «осмысление», «самовосприятие», «самоотношение», «рефлексия», «самопознание» и «самосознание». Самопонимание рассматривается как «механизм», «способность», «процесс», которые исследователями используются для описания поуровневого характера самопонимания. Часто самопонимание используется в практической и прикладной психологии, что находит подтверждение в различных психотерапевтических школах, коррекционно-развивающих программах и т.д., хотя, как представляется, исследование самопонимания как самостоятельного феномена, его влияния на развитие личности человека является проблемой общепсихологической.

Отечественные психологи рассматривают самопонимание как особую активность человека, которая предполагает регулирование человеком своего поведения. Многие сходятся в мысли о том, что самопонимание способствует социальному становлению и развитию личности растущего человека, его профессиональному росту. В своей работе мы основываемся на определении самопонимания, данном Б.В. Кайгородовым [4]. Исследователь обозначает его как постижение человеком смысла своего существования, результатом которого является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности. В этом определении зафиксировано согласование продуктов самосознания и реальной действительности, что, в свою очередь, является условием повышения успешности обучения растущего человека.

Самопонимание как качество личности – способность воспринимать, постигать и осознавать мотивы своего поведения, умение объяснить себе, зачем произведены данные действия и совершены конкретные поступки; способность понимать при-

роду своих подавленных желаний, намерений, проявлений чувств, движений ума.

Оформление проблемы самопонимания как самостоятельной произошло в конце 90-х годов XX века, но на протяжении всего столетия многие зарубежные и отечественные философы и психологи в контексте исследования других психологических проблем так или иначе затрагивали проблему распознавания, описания и изучения самопонимания, или понимания себя, вкладывая в данное понятие разный смысл, поэтому она все еще представляет собой одно из новых и перспективных направлений современной психологической науки.

Термин "самопонимание" довольно часто употребляется в психотерапевтической и педагогической практике. Потребность понять себя, разобраться в своих мотивах и чувствах, мыслях и поступках в той или иной мере свойственна всем людям. Однако понятие "самопонимание" в такой трактовке нелегко отделить от других понятий, в самом широком смысле описывающих когнитивную репрезентацию и интерес человека к самому себе, и в первую очередь от самопознания[5].

В некоторых работах, в частности, анализирующих источники самопознания, эти понятия отождествляются. Так, самопознание и самопонимание употребляются как синонимы, эти термины взаимозаменяемы.

В самопонимании сочетаются когнитивные, познавательные компоненты и экзистенциальные, бытийные. Когнитивная сторона самопонимания неразрывно связана с самопознанием: это взаимосвязанные, но не тождественные по содержанию феномены.

Самопознание обычно понимается большинством психологов как результативная составляющая познания, обращенного человеком на самого себя: это сумма информации о себе, представленная в индивидуальном сознании. В процессе самопознания субъект имеет дело со сбором данных, анализом и синтезом новых сведений о себе[6].

Познавая себя, субъект получает знания путем ответа на констатирующие вопросы типа «Какой я?» или «Что я знаю о себе?». В процессе самопонимания мы отвечаем на вопросы другого типа — причинные: «Зачем я так поступил?», «Почему

этот человек мне несимпатичен?». Самопонимание либо выделяется как ступень самопознания, либо приравнивается к нему. Даже в тех исследованиях, где самопонимание признается авторами уровнем самопознания, работы по изучению способов его функционирования не ведутся.

Самопонимание является такой разновидностью понимания, на которую в полной мере распространяются основные характеристики последнего. Самопонимание, как и вообще понимание, направлено преимущественно не на поиск новых знаний, а на осмысление, порождение смысла того, что человек узнал о себе во время самопознания. Понять себя — значит выйти за свои пределы и узнать правду о себе. Понимание личностью своих подавленных чувств, желаний, ведущее к личностной интеграции, противопоставляется механизмам защиты, в первую очередь, рационализации и интеллектуализации. Таким образом, с позиций психоанализа можно ставить и искать пути решения проблемы адекватности самопонимания, исследовать механизмы самопонимания, взаимосвязь самопонимания и саморегуляции [2].

Взаимосвязь понимания и самопонимания в последнее время стала предметом изучения как зарубежных, так и отечественных ученых. Так, В. Дэймон и Д. Харт, анализируя зависимость между самопониманием и социальным познанием, пришли к выводу, что высокий уровень развития самопонимания связан с высоким уровнем осознания этих понятий межличностного взаимодействия, таких, как справедливость, власть, дружба.

В гуманистической психологии самопонимание рассматривается как предпосылка личностного роста и самоактуализации. Однако в отличие от психоаналитического подхода гуманистическая психология подчеркивает эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер самопонимания. Самопонимание тесно связано с самопринятием, положительной самооценкой и дает личности возможность более полно проживать свою жизнь, “быть собой” в максимальной степени. В психологической литературе изучены и описаны гендерные различия в самопринятии, самооценке, самоактуализации.

Самопонимание тесно связано с самопринятием, положительной самооценкой и дает личности возможность более

полно проживать свою жизнь, “быть собой” в максимальной степени. Рассмотрение самопонимания с позиции психологии человеческого бытия, в контексте самоактуализации и самореализации человека позволяет определить основные экзистенциальные характеристики анализируемого феномена. Самопонимание неразрывно связано со свободой от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, уверенностью, основанной на знании себя, поведенческими проявлениями «ориентации изнутри».

Рефлексия - это не только самопонимание. Она включает такие процессы, как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Дать анализ чему-либо - это значит пережить, пропустить через свой внутренний мир, оценить. Рефлексия - одна из фундаментальных, предельно общих категорий философии и психологии. Она является основной, исходной в анализе самопонимания.

Идентифицируясь с другим, человек выделяет его личностные черты, способы поведения, особенности отношений и общения. Далее все это подвергается рефлексивному анализу, в ходе которого выявляются причины существования того или иного качества или совершенных поступков, происходит их оценка, затем идет процесс переноса этих характеристик на себя и осуществляется сравнение. В результате более глубоко понимаются как личностные особенности другого, так и собственные черты и свойства личности.

Рассмотрев термин «самопонимание» в системе близких психологических феноменов, можно подчеркнуть что отделение его повлекло развитие чего-то нового, ранее не рассматриваемого отдельно. Несмотря на некоторое сходство рассмотренных психологических феноменов, можно сказать о том, что «самопонимание» имеет значительные различия и с термином «самопознание», и с термином «рефлексия», и с остальными.

### **Библиографический список**

1. Борисова Е. В. Влияние самопонимания педагога на продуктивность профессионально-педагогического общения

[Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Борисова. – Астрахань, 2006. – 22 с.

2. Братченко С. Л. Вопросы самому себе — как путь понимания [Электронный ресурс] / С. Л. Братченко. Электронные данные. - Режим доступа: НР8У.1Ш/публикации, свободный. – Яз.русский. <http://hpsy.ru/public/x1353.htm>

3. Визина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека [Текст] / К. Я. Визина. – М.: Гос. ун-т печати, 2002. – 145 с.

4. Кайгородов Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] / Б. В. Кайгородов. – Астрахань : Изд-во АГПУ, 1999. – 160 с.

5. Кайгородов Б. В. Самопонимание и его место в структуре самосознания [текст] / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. -1997. – № 1. – С. 129- 132

6. Кайгородов Б. В. Самопонимание: миф или реальность [Текст] / Б. В. Кайгородов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. - 184 с.

**УДК 159.9**

*М.В. Караванова*

### **О взаимосвязи ведущего полушария коры головного мозга и профессионального психологического типа личности у детей старшего школьного возраста**

**Аннотация.** Учет индивидуальных особенностей обучающихся, в частности психофизиологических качеств, которые так или иначе могут повлиять на учебную успешность и успешность будущего выпускника, является актуальным направлением современной педагогики и психологии. К психофизиологическим особенностям обычно относят тип нервной системы, ведущий канал восприятия информации и ведущее полушарие коры головного мозга. Статья посвящена изучению взаимосвязи ведущего полушария коры головного мозга и профессионального психотипа личности.

**Ключевые слова:** старшекласники, ведущее полушарие, психотип личности.

---

© Караванова М.В., 2018

Внимание многих исследователей в области физиологии, медицины, психологии и педагогики приковано к исследованию функциональной асимметрии мозга, в частности, к соотношению ведущего полушария со склонностями, способностями, профессиональным психологическим типом личности. Например, дети с ведущим левым полушарием часто проявляют способности в точных науках; данный феномен связывают с хорошо развитым рационально-логическим и знаковым мышлением. Такие дети могут отлично анализировать, классифицировать, последовательно мыслить, составлять алгоритмы [1]. Многие учёные говорят о предрасположенности к творчеству людей с ведущим правым полушарием. Внимание исследователей привлекают вопросы изучения музыкальных, художественных, артистических, креативных способностей [2].

Проводя исследовательскую работу, мы задались вопросом: «Существует ли взаимосвязь между ведущим полушарием коры головного мозга и профессиональным психотипом личности?».

Проанализировав различные материалы об особенностях людей с ведущим левым полушарием мозга, мы сделали следующие выводы: у детей с ведущим левым полушарием коры головного мозга часто происходит разделение восприятия окружающего мира на части, им свойственно: классифицирование, схематичность, хорошая память [4]. В литературе часто отмечается, что дети с ведущим левым полушарием имеют высокую устойчивость к стрессовым ситуациям [3]. Дети с ведущим левым полушарием проявляют рационализм, высокие способности к словесному оформлению мыслей, чувств, переживаний, то есть если правополушарному легче изобразить, левополушарному легче сказать или написать [4]. Многие педагоги отмечают, что левополушарники чаще всего намного аккуратнее и сосредоточеннее: у них быстрая реакция, они ищут самый короткий и эффективный путь в решении проблемы [1].

Также в ходе анализа литературы нами были выявлены следующие особенности детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга: большая вероятность развития неврозов, алкоголизма, различного рода токсикомании. Эти дети своеобразны в эмоциональном плане, у них существует большая степень выраженности уязвимости в отношении внутренних и

внешних факторов. Многие исследователи отмечают высокую частоту случаев одарённости среди детей с ведущим правым полушарием. Отмечается более высокий уровень креативности мышления по сравнению с другими обучающимися [2].

Для выявления ведущего полушария у обучающихся нами был использован «Комплексный метод определения ведущего полушария» Л. В. Ясмана, В. Н. Даниленко. Исследование проводилось в общеобразовательной организации города Ярославля среди обучающихся девярых, десятых и одиннадцатых классов. Полное доминирование левого полушария обнаружилось у 60% обучающихся. Неполное доминирование левого полушария составляет 21% из числа респондентов. У 19% старшеклассников правое полушарие мозга является ведущим. Результаты исследования соответствуют мировой статистике описанной А. В. Семенович в книге «Эти невероятные левши», которая утверждает, что у 20—25% людей ведущим является правое полушарие [2].

Следующим этапом нашего исследования было выявление профессионального психологического типа обучающихся с использованием опросника Дж. Холланда. В своём опроснике он попытался воссоединить такие характеристики, как способности, окружение и предпочитаемая деятельность. В результате прохождения методики для каждого обучающегося мы получили уникальный код и сопоставили его с ведущим полушарием коры головного мозга.

По результатам проведённого исследования выявлено различие между детьми с ведущим правым и ведущим левым полушарием мозга относительно предпринимательского профессионального психологического типа: старшеклассники с доминированием правого полушария гораздо чаще относятся к данному типу личности. У старшеклассников с ведущим правым полушарием мозга существует тенденция к увеличению частоты выбора артистического типа профессиональных предпочтений по сравнению с другой группой старшеклассников. Старшеклассники с ведущим правым полушарием мозга настроены на преобразовательную деятельность в социуме, готовы работать в дефиците времени и дефиците информации, обладают лидерскими способностями. У детей с ведущим левым полушарием интересы в профессиональном плане менее чётко выражены, чем у противоположной группы респондентов.

Связующим звеном артистического и предпринимательского типов профессиональных предпочтений является новаторство. И предпринимательская, и артистическая деятельность предполагают творческий подход, использование воображения, которое хорошо развито именно у детей с ведущим правым полушарием коры головного мозга.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с ведущим правым полушарием преимущественно предпочитают следующие виды деятельности (согласно классификации Джона Холланда): «работа с другими людьми в организациях для достижения целей и экономического успеха, финансовый и межличностный риск, участие в соревновательной деятельности, продажа, покупка, коммерция, предпринимательство, проведение собраний, групп, руководство организациями, компаниями, управление людьми и проектами, проведение политических кампаний, выборов, презентаций» [5].

Дети с ведущим правым полушарием обладают следующими способностями: «организаторские способности, вербальные способности, ораторские способности, способность убеждения, руководящие и лидерские способности, склонность к предпринимательской деятельности» [5].

Личностные качества и ценности, свойственные старшеклассникам с ведущим правым полушарием коры головного мозга: «стремление к власти, к позиции лидера, к высокому статусу, амбициозность, азартность, соревновательность, доминантность, самоуверенность, агрессивность, авантюристичность, экстравертированность, коммуникабельность, ориентация на деньги, власть, материальное благополучие, оптимистичность, энергичность, любовь к популярности» [5].

Типичные хобби: «членство в клубах и организациях, посещение собраний, спортивные состязания или в качестве зрителя или участника, богатый отдых, развлечения, организация вечеринок, увеселений, политическая деятельность» [5].

Профессии: «коммерсант, предприниматель, биржевой брокер, адвокат, страховой агент, менеджер» [5].

Нельзя сказать, что у левополушарников есть преимущество над правополушарниками или наоборот его нет. Ведущее полушарие – это определённая стратегия мышления, и её эффек-

тивность в большой степени зависит от ситуации и условий, с которыми столкнулся человек. Приведем пример: творчество известного болгарского художника З. Г. Бояджиева часто делят на два этапа, разделяют которые инсульт (в тысяча девятьсот пятьдесят первом году) в левое полушарие мозга и паралич правой стороны тела. Художник до болезни всегда рисовал правой рукой, долго обдумывал замысел картин, использовал несколько мрачные краски, его картины носили классический характер. После болезни художник уже не думал что рисовать, действовал спонтанно и использовал экспрессивную цветовую гамму. Известен З. Г. Бояджиев был и до и после болезни.

### Библиографический список

1. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. Нейропедагогика – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В. Д. Еремеева. – Самара: Учебная литература, 2005. – 160 с.
2. Семенович А. В. Эти невероятные левши [Текст] / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2008. – 211 с.
3. Спрингер С. Левый мозг, Правый мозг [Текст] / С. Спрингер, Г. Дейч. – М.:МИР, 1983. – 256 с.
4. Степанов В. Г. Профориентация. Функциональная асимметрия мозга и выбор профессии [Текст] / В. Г. Степанов. – М.: Академический проект, 2008. – 447 с.
5. Опросник профессиональных предпочтений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edu.vspu.ru/doc/user/2904/474/Dzh.-Holland.-Oprosnik-professionalnyih-predpochteniy.doc>

УДК 159.9

*Е.А. Рудницкая*

### Измена как одно из следствий кризиса современного брака

**Аннотация.** В статье рассматривается измена как один из факторов дезинтеграции современной семьи. Говорится о

кризисе современной семьи, о причинах нарушения взаимодействия между супругами. Намечено направление исследования.

**Ключевые слова:** измена, кризис брака, современная семья, супружеское взаимодействие, гендерные различия.

Актуальность темы. Семья играет важную роль в жизни общества в целом и в жизни каждого человека. Множество проблем, возникающих в современной семье, является следствием не только нарушения взаимодействия между супругами, но и изменений гендерных стереотипов на протяжении последних пяти-шести поколений. Противоречия между социокультурными нормами, гендерными ролями и архетипами супружеских отношений приводят к возникновению затруднений и напряжения, требующего осознания, исследования и осмысления. За последние 100-150 лет произошел ряд социально-экономических и технических достижений: увеличение продолжительности жизни, облегчение домашнего труда средствами технического прогресса, женское образование, женское равноправие в вопросах профессиональной занятости и др. Каждое из этих достижений внесло свой вклад в дестабилизацию института брака.

Кризис современного института брака является системным, характерным для всех развитых стран западной цивилизации. Во второй половине двадцатого века количество разводов стало сопоставимым с количеством заключаемых браков. Моногамный брак является архаичным и не соответствует изменившимся условиям существования женщин и мужчин в современном обществе. Моногамный брак возник более двух тысячелетий назад для обеспечения жизнедеятельности супругов с целью рождения и воспитания детей и основывался на четком разделении обязанностей между супругами. Мужчина добывал средства к существованию вне дома: земледелие, охота, рыбалка, торговля, служба, война, политика, разбой. Женщина занималась домом: приготовление еды, воспитание детей, уход за скотом и птицей, стирка, работа на огороде. Женщина не могла самостоятельно добывать средства к проживанию, мужчина не мог совместить свои обязанности с ведением домашнего хозяйства и воспитанием детей. Таким образом, супруги взаимодополняли друг друга в обеспечении жизнедеятельности семьи и воспита-

нии детей. Однако в современном обществе все изменилось. Женщина может экономически самостоятельно добывать средства к существованию, мужчина технологически может вести хозяйство в одиночку. Повсеместное женское образование и распространение женской трудовой деятельности практически на все сферы являются одним из ключевых факторов изменений, происходящих в семейном и социальном взаимодействии мужчин и женщин за последнее столетие.

И женщина, и мужчина могут вести комфортную жизнь самостоятельно и ни в чем себя не ущемляя. С этой точки зрения, моногамный брак действительно утратил свое функциональное предназначение. Отныне пребывание в браке является не необходимостью, а выбором одной из возможностей. И если брачные отношения приносят много хлопот, то их легче расторгнуть, чем прилагать усилия для улучшения брака.

Таким образом, мы видим, что многочисленные социально-экономические и научно-технические достижения 20 века, такие как

- увеличение продолжительности жизни;
  - облегчение домашнего труда средствами технического прогресса;
  - свобода выбора места жительства;
  - отсутствие сословных различий;
  - отсутствие национальных и религиозных запретов на заключение браков;
  - женское образование;
  - женское равноправие в вопросах профессиональной занятости;
- порождают качественные изменения в институте брака.

Обратной стороной проблемы изменения женского статуса в обществе и соответствующих изменений женской психологии является то, что для мужчин в их собственном статусе ничего не изменилось – они, так же как и столетия назад, могут учиться, работать и зарабатывать. У них нет необходимости менять представления о себе, нет кризиса самоидентификации. Изменение способов поведения женщины, ищущей новую гендерную идентичность и необходимость выстраивать непривычный рисунок взаимоотношений, вызывает у мужчины естественное бессознательное сопротивление.

Интенсивное переосмысление роли и места сексуальности в супружеских отношениях, в частности, привело к тому, что сексуальная гармония и удовлетворенность устойчиво занимают одно из первых трех мест на адаптационной шкале, измеряющей благополучие и устойчивость брака, наряду с духовной и психологической совместимостью супругов.

В самом общем понимании измена представляет собой добровольное вступление лица, состоящего в браке, в сексуальную связь с лицом противоположного пола, в этом браке не состоящим, без согласия на то своего брачного партнёра.

В теории отмечается, что значимость сексуальной стороны брака существенно повысила количество факторов, дестабилизирующих современный брак, ключевым из которых выступает измена как нарушение супружеской верности. При этом в настоящее время в нашей культуре, как замечает А.Г. Лидерс, отсутствует половая дискриминация в отношении супружеской измены, т.е. нравственные законы, регулирующие это явление, в равной мере относятся и к женщинам, и к мужчинам.

М.И. Рипинская в своей работе «Психология измены» подчеркивает, что существует традиционная точка зрения на измену, согласно которой неверность – это опасная, разрушающая супружество ситуация. Другая – нетрадиционная точка зрения – трактует измену как способ, который позволяет поддерживать «умирающие» супружеские взаимоотношения и даже выполняет ряд функций информирования супруга о проблемах в браке, привлечения внимания брачного партнера и передачи ему метапослания о неудовлетворении определенных потребностей, сохранения супружеских отношений через реализацию потребностей и др.

Проблема супружества рассматривается в работах Е.И. Артамоновой, В.Н. Дружинина, С.В. Ковалева, Н.И. Олифирович, Э.Г. Эйдемиллера и др. В исследованиях, посвященных конфликтным отношениям в семье, проблемам семьи, акцент делается на социально-демографических показателях распространенности супружеской неверности (Г.А. Гурко, А.П. Денисов, Т.В. Крюкова, С.Г. Резников и др.), на нравственно-этической стороне данного явления (И.В.Дорно, В. Сатир, О.В. Соловьева и др.); анализируются факторы, определяющие

устойчивость супружеских отношений и успешность разрешения супружеских противоречий (В.Е. Каган, И.С. Кон, Э.П. Зуськова, В.П. Левкович и др.); изучаются социально-психологические особенности личности супругов (Ю.Е. Алешина, Л.Ф. Бурлачук, Л.А. Коростылева, Т.А. Майборода, М.И. Рипинская и др.), а также социальные представления, стереотипы, эталоны поведения в браке, раскрывающие тот факт, как измена интерпретируется «обманутым» партнером (О.С. Васильева, С.Л. Ульяницкий и др.); изучаются особенности выбора той или иной поведенческой стратегии при реагировании на измену (В.В. Солодников, И.Н. Хмарук и др.).

Являясь антиподом любви, измена затрагивает область супружеских чувств. Она отражает различные противоречия, конфликты и дисгармонию между супругами. Супружеская измена традиционно рассматривается общественным сознанием как один из ведущих дезинтегрирующих факторов благополучия семьи, представляющий максимальную угрозу для целостности брачного союза и разрушающий ее глубинную основу – супружеское взаимодействие. Устойчивость современной семьи все больше определяется внутренними факторами: личной привязанностью супругов, чувством любви, долга, ответственности, взаимной поддержкой супругов.

И.Н. Хмарук в своей работе «Социально-психологические корреляты выбора способа реагирования в ситуации измены супруга» отмечает, что моделями поведения супругов в ситуациях измены выступают модель завоевания лиц противоположного пола, модель зависимых отношений, модель поиска нового, «лучшего» партнера, модель усталости супруга от брака и модель внебрачных связей.

Особое место в изучении психологии супружеской измены с прогностической точки зрения составляет феномен готовности к ней. А.Я. Перехов и В.Н. Думбай отмечают, что готовностью к измене является сформированная предрасположенность супруга к измене как предвосхищение им ее. Структура готовности определяется общими закономерностями личностного развития и включает когнитивный (когнитивно-мотивационный), эмоциональный и личностный компоненты.

Несмотря на возрастающий интерес исследователей к теме измены, комплексных исследований восприятия и пережи-

вания измены в психологии недостаточно. Неисследованными остаются гендерные различия в оценке роли измены в развитии супружеских отношений. В этой связи проведение эмпирического исследования особенностей восприятия измены партнерами представляется актуальным.

Основным методом исследования стало феноменологическое интервью. Цель исследования – феноменологические описания восприятия факта измены.

На первом этапе в исследовании приняли участие 62 человека: 26 мужчин и 36 женщин. Участникам было предложено три вопроса:

что такое измена?

что такое супружеская измена?

равноценна ли измена мужчины и женщины?

Наряду с интервью, мы провели исследование, направленное на определение гендера с помощью методики Сандры Бем.

Анализ и интерпретация результатов исследования.

Из 26 опрошенных мужчин 11 маскулильных, 7 феминных, 8 андрогинных.

Из 11 маскулильных мужчин у двоих ярко выраженная отрицательная оценка: респонденты использовали в своих ответах такие эпитеты, как «предательство», «подлость». Остальные 9 респондентов мужчин в своих ответах продемонстрировали либо нейтральную оценку: «нарушение договоренности», «сексуальные отношения помимо партнера», «обман ожиданий», «минутная слабость», «сравнение», «опыт», либо наличие неудовлетворенной потребности: «похоть», «потребность», «необходимость организма», «реализация личных потребностей», «поиск вдохновения», «нехватка адреналина», «наркотик», «поиск нового».

Из 7 феминных мужчин 2 выразили отрицательную оценку: «эмоциональное, нравственное предательство», «предательство». У 5 мужчин – нейтральная оценка, констатация фактов: «тупиковая попытка решить свои проблемы», «неисправимая утрата доверия», «удовлетворение личных потребностей», «получение выгоды, вопреки идеалам близких», «поиск нового, изменений, контраста», «нарушение условной верности».

Из 8 андрогинных мужчин у 3 – отрицательная оценка: «предательство», «плохо, недопустимо». У 5 мужчин – нейтральная оценка, констатация факта: «обман партнера», «смена тепла и доверия на другие материальные ценности», «сексуальный тайный контакт», «неконтролируемое соитие без согласия супруга», «противоположность верности», «удар в спину».

Из 36 опрошенных женщин 3 маскулинных, 23 феминных, 10 андрогинных.

Из 3-х маскулинных женщин одна выразила наличие неудовлетворенной потребности: «поиск любви и принятия». У остальных 2 – отрицательная оценка: «предательство», «грязь», «аморальное отношение».

Из 23 феминных женщин 2 отметили поиск нового, изменений: «потеря интереса, решение проблем на стороне», «переступается моральная грань в поиске нового». Трое придерживаются нейтральной оценки, принятия действительности: «смена поведения, связанная с обманом ожиданий другого», «разные понятия об измене», «не считаю измену предательством, это удовлетворение потребности», «попрание твоих амбиций». 18 женщин дают отрицательную оценку понятию измены, моральное осуждение: «предательство», «неуважение», «эгоизм», «нечистоплотность в отношениях» и т.д.

Из 10 андрогинных женщин 2 отмечают поиск нового: «попытка найти то, чего не хватает в жизни», «это перемены, развитие личности». Оставшиеся 8 респонденток дают отрицательную оценку: «предательство, пренебрежение», «жестокое предательство», «плохо», «подлость, безответственность».

Проанализировав все ответы мужчин и женщин, мы не увидели гендерных различий в первичном восприятии понятия «измена». У мужчин по трем гендерным направлениям преобладает нейтральная оценка, поиск нового, удовлетворение потребности. У женщин по трем гендерным направлениям преобладает отрицательная оценка, моральное осуждение. Я склоняюсь к тому выводу, что внешнее, первичное восприятие измены зависит от поло-ролевой принадлежности.

На втором этапе исследования мы будем изучать различия переживаний измены в зависимости от гендера с помощью семантического дифференциала. В настоящий момент идет подготовка раздаточного материала для респондентов.

### Библиографический список

1. Воронина Т.Н., Лукьянова А.С. Психология супружеской измены: причины, готовность, гендерные различия [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С.6-11.
2. Лекарева-Бозененкова М.П. Статья «Кризис брака: прошлое и настоящее» [Электронный ресурс]. – URL <http://gestaltclub.com/articles/obsaa-psihologia/2309-krizis-braka-prosloe-i-nastoasee>. Дата обращения 23.03.2017.
3. Хмарук И.Н. Социально-психологические корреляты выбора способа реагирования в ситуации измены супруга [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 178с.

УДК 159.9

*О.В. Стефану*

#### Особенности переживания кризиса середины жизни у мужчин

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей процесса переживания кризиса середины жизни у мужчин.

**Ключевые слова:** переживание, кризис середины жизни, факторы.

Современные психологические концепции чаще включают указания на общие возрастные закономерности в развитии взрослых людей, на нормативность изменения личности в период возрастных кризисов (Б.С.Братусь, Л.И.Анцыферова, Э.Ф. Зеер, В.А.Ганзен, Е.И.Степанова, В.Ф.Моргун и др.)

Психологи отмечают, что возрастные периоды, приходящиеся на середину жизненного цикла, труднее охарактеризовать, чем периоды детства. В период взрослости развитие определяется личностными обстоятельствами жизни человека: его опытом, установками, деятельностью и т.д. На каждом этапе зрелости развитие зависит от жизненного замысла и его реализации.

Начиная с исследований отечественных психологов (Л.С.Выгодский, А.Н.Леонтьев, И.С.Кон и др.), кризис воспринимается как способ развития человека, переход его на более высокую, качественную ступень.

---

© Стефану О.В., 2018

Основными причинами возникновения возрастного кризиса является то, что люди не могут осуществлять регуляцию жизнедеятельности, теряют жизненные перспективы, иногда не желают заниматься самоанализом и саморазвитием, перекладывая ответственность на окружающих людей или объективные обстоятельства или вовсе не признавая наличия кризиса. В процессе переживания кризиса у взрослых людей происходит трансформация взглядов, мировоззрения, изменение убеждений и установок, претерпевают изменения и ценностно-смысловые ориентации.

Проживание кризиса «середины жизни» в большей степени зависит от:

- физиологических характеристик личности;
- внешних социальных условий;
- степени субъективной реализованности;
- гендерной принадлежности;
- образа жизни.

Некоторые теории подчеркивают, что кризис середины жизни – это общий феномен, поэтому каждый человек, вступающий в такой период, должен сам столкнуться с трудностями: биологическими, психологическими и социокультурными признаками того, что половина жизни прошла, столкнуться с изменениями в семейных ролях и профессиональном статусе, растущим осознанием собственной смертности.

Р.Т.Соста настаивает на том, что кризис середины жизни - реальный психологический феномен, включающий в себя переживания повышенной тревожности и депрессивности.

Характеристики кризиса середины жизни: убывание физических сил и привлекательности; осознание расхождения между мечтами, жизненными целями и действительностью; принятие других людей.

Люди, достигшие средней взрослости, отмечают снижение психофизических функций. Однако это не отражается на функционировании когнитивной сферы и не снижает работоспособность, что позволяет сохранить трудовую и творческую активность. Труд становится важнейшим источником человеческих чувств. Сутью «Я-концепции» становится не самоактуализация любыми доступными индивиду средствами, а самоактуализация в пределах нравственных правил и более значительных личностных ценностей.

Целью исследования было выявить особенности процесса переживания кризиса середины жизни у мужчин. В исследовании использовались следующие методики:

- Опросник «ОСЖК» смысложизненного кризиса (Карпинский, 2008-2015).

- Семантический дифференциал (СД) - инструмент исследования семантических пространств субъекта, с помощью которого мы исследовали состояние переживания кризиса середины жизни.

В исследовании приняли участие взрослые мужчины от 33 до 50 лет из разных профессиональных сфер деятельности.

Анализ результатов исследования смысложизненного кризиса выявил значимые различия протекания кризисного состояния по возрастам.

Таблица 1  
Показатели выраженности смысложизненного кризиса  
в разные возрастные периоды

Возраст	33-36	37-40	41-44	45-50
Частота встречаемости (в %)	16,13	22,58	35,48	25,81
Интенсивность (в баллах)	102,20	88,43	85,64	84,75

Представим показатели в диаграмме.

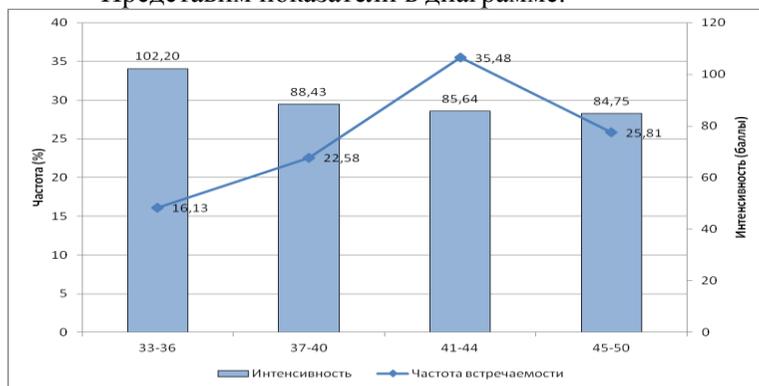


Рис. 1. Диаграмма показателей выраженности смысложизненного кризиса в разные возрастные периоды

На рисунке 1 видно, что в данной выборке в возрасте 33-36 лет показатели смысложизненного кризиса имеют высокие баллы. Далее с возрастом показатели уровня кризиса снижаются. Высокие баллы указывают на низкий уровень осмысленности и наличие специфических затруднений в смысловой регуляции и смыслообразовании жизненного пути. Человек может переживать внутреннюю опустошенность, истощенность, нереализованность в жизни. Преобладает субъективная неудовлетворенность жизнью. Возможно снижение мотивации жизнедеятельности. Уровень жизненных притязаний может быть снижен. Возникают трудности с упорядочиванием источников смысла жизни по значимости для себя. В целом человек склонен считать жизнь зависящей от внешних обстоятельств. Можно предположить, что в возрасте 33-36 лет кризис ощущается тяжелее.

Анализ результатов состояния переживания кризиса середины жизни выявил характерные компоненты: ощущение самоуважения; способность к самоконтролю; желание сексуальной близости; принятие реальности.

При помощи факторного анализа удалось выявить семантическую структуру переживания мужчинами кризиса середины жизни. Было выделено 4 фактора:

Фактор 1 (28%) - целостность собственного Я. Его положительные значения определяются положительными полюсами переменных: целостность, самоуважение, стабильность картины мира, вкус к жизни, ритмичность, просветление, совместность, значимость, принятие реальности, вера, наполненность.

Фактор 2 (18%) - активная включенность в происходящее. Его положительные значения определяются положительными полюсами переменных: включенность, возможность, энергетический подъем, спокойствие, доброжелательность, целеустремленность.

Фактор 3 (14%) - способность к риску. Его положительные значения определяются положительными полюсами переменных: способность к самоконтролю, событийная насыщенность, яркость проживания.

Фактор 4 (14%) - открытость новому. Его положительные значения определяются положительными полюсами переменных: выход (нет тупика), проба нового опыта, дело.

Самый главный фактор в структуре переживания – целостность собственного Я. В состоянии кризиса психоэмоциональное состояние в первую очередь зависит от того, насколько человек ощущает себя целостным. От этого фактора будут зависеть все остальные.

Корреляционный анализ выявил значимые корреляции показателей смысложизненного кризиса с компонентами семантического дифференциала: отзывчивость, целеустремленность, выход.

Таким образом, можно сделать вывод, что переживание кризиса середины жизни у мужчин имеет свои особенности:

1. Наиболее остро переживается в возрасте 33-36 лет.
2. Самым важным фактором в структуре переживания является целостность собственного Я. Психоэмоциональное состояние будет зависеть от того, насколько человек ощущает себя целостным, насколько он принимает реальность и ритмичность происходящего, какова структура его картины мира и ощущение самоуважения.
3. В процессе острого переживания смысложизненного кризиса человек становится более эмпатичным, активно ищет выход и строит новые цели в жизни.

### **Библиографический список**

1. Жедунова, Л.Г. Психология личностного кризиса [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук [Место защиты: Ярослав.гос. пед. ун-т им. К.Д.Ушинского]. – Ярославль, 2010. – 335 с.
2. Карпинский К.В. Опросник смысложизненного кризиса [Текст]: монография / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 108 с.
3. Слепко Ю.Н., Ледовская Т.В., Цымбалюк А.Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования [Текст] : учебное пособие. – 2-е изд-е, испр. и допол. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 290 с.
4. Слепко Ю.Н., Цымбалюк А.Э. Использование методов математической статистики в психологическом исследовании [Текст]: методические рекомендации / Ю.Н.Слепко, А.Э.Цымбалюк. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 55 с.

### СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 316.6

*Т.В. Бугайчук*

#### **Кризис идентичности: описание проблемы**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме «экзистенциального кризиса» и кризиса индивидуальных и коллективных идентичностей в условиях общественной трансформации. Авторы выявляют причины утраты традиционного для России идентификационного единства. Опираясь на идеи экзистенциальной феноменологии, авторы отмечают изменяющийся характер системы идентификаций и предлагают ряд эффективных форм формирования новой идентичности.

**Ключевые слова:** кризис идентичности, формирование новой идентичности, феноменологический подход.

Всемирная глобализация сопровождается игнорированием многих традиционных ценностей, что оказывает значительное воздействие на идентичность человека.

Категория идентичности оформилась в качестве важнейшей в рамках осмысления современных социокультурных процессов. Однако, несмотря на обилие теоретических и эмпирических исследований, она до сих пор является одной из самых сложных и теоретически многозначных. В зависимости от того, в какой области человеческого знания используется термин «идентичность», он приобретает свое значение и смысл. Американский социальный философ А. Этциони справедливо утверждает, что если XX в. – это борьба идеологий, то социальные процессы XXI в. будут определяться вызовами идентичности [4, 14].

Безусловно, проблему «экзистенциального кризиса» и вызовы идентичности мы рассматриваем сквозь призму трансформационных процессов в России. Но подобная ситуация сегодня складывается во многих странах мира. Для России, как и для

всего мирового сообщества, характерен кризис как индивидуальных, так и коллективных идентичностей, наблюдаются проявления полиидентичности и «размытой идентичности».

Кризис и распад советской идеологии и культуры вновь обнажил и предельно обострил проблему цивилизационной идентичности России, актуализировав разнообразные потенции её трансформации, каждая из которых имеет свой вектор возможных социокультурных изменений. Так, по мнению А.С. Панарина, главный кризис современной России - это кризис не социальный и не экономический, а кризис идентичности. Именно этот кризис препятствует «вызреванию» в обществе и в недрах политической элиты общенациональной идеи и образованию субъектов национальных интересов [12].

Проблема идентичности россиян наиболее часто поднимается в научных публикациях в связи с тем, что при анализе происходящих в современной России процессов констатируется кризис идентичности как важнейшее следствие распада прежней государственности и источник психологического дискомфорта значительной части населения. Наличие этой проблемы признается как российскими, так и зарубежными исследователями, специализирующимися в различных областях знаний [3]. Например, И.С. Кон говорил об «остром чувстве потери идентичности в современной России» [6], А. Эткинд определил «внезапную утрату личной идентичности» [14]. Таким образом, важнейшим следствием распада СССР явился идентификационный кризис, переживаемый существенной частью населения России и особенно людьми, относящимися к старшим возрастным группам.

В связи с вышеупомянутым, перед исследователями встает вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности и, в первую очередь, молодежи, что имеет стратегическое значение для будущего любой страны. Но поскольку современная общественная ситуация определяется неустойчивостью традиционно сложившейся системы ценностей, стереотипов мышления и поведения, утратой мировоззренческих ориентиров, то идеалом в обществе становится самостоятельная, активная и конкурентоспособная личность, которая вынуждена самоопределяться в условиях «кризиса идентификации». Конечно, особенно сложным процесс самоопределения и социализации представляется для молодой, становящейся личности.

Отметим, что проблемы социальных идентификаций в последнее время резко актуализировались. Исследования в этой области убеждают нас в том, что социальные идентичности (кто такие Мы?), в т.ч. и гражданская идентичность, существенно зависят от социального статуса, а точнее, социального ресурса индивидов, потенциала возможностей самостоятельно осмысливать и обустраивать свою жизнь.

Г.М. Андреева выделила основные процессы, свойственные массовому сознанию в ситуации нестабильности и требующие социально-психологического анализа: а) глобальная ломка устоявшихся социальных стереотипов; б) изменение системы ценностей; в) кризис идентичности [1].

В отечественной этнической психологии последнего десятилетия научный поиск ведется во всех трех указанных направлениях, но особенно интенсивно – в сфере изучения кризиса идентичности или, в более широком смысле, - в сфере проблем меняющейся системы идентификаций. Проблемой кризиса идентичности занималась Н.М. Лебедева [10]. По её мнению, для того, чтобы произошли серьезные изменения в идентичности, необходимо радикальное изменение социальных категорий в обществе, служащих основой многообразных процессов идентификации личности. Отметим, что сегодня изменились не только социальные категории, к которым человек может себя причислить, но и суть процессов самоидентификации, их направленность и цели. Происходит изменение базовых ценностей и потребностей: самый общий вектор изменения ценностей – от однородности к разнообразию, от коллективизма к индивидуализму, а потребностей – от поиска позитивного самоощущения к поиску смысла.

С.Г. Климова, изучая кризис идентичности, пришла к выводу, что в меняющемся обществе люди освобождаются от прежней идентичности, они вынуждены заниматься самоидентификацией: сопоставлять, выбирать, создавать новые общности, ориентируясь на совпадение личных ценностей с предлагаемыми тем или иным сообществом. Индивид признает общество «своим» не только потому, что он разделяет его цели, но и потому, что способы их достижения для него морально приемлемы [6]. В самом общем смысле цель самоидентификации человека в окружающей его реальности – это поиск ответа на вопрос «кто я такой?».

В работах ряда исследователей, опирающихся на зарубежный и отечественный опыт, отмечается, что отказ человека от постоянной идентификации – тоже своего рода осознанный выбор. Современный человек, в отличие от человека традиционного общества, привязанного к определенной культуре и традиции, не останавливается на месте и избегает любой фиксации. Идентичность современного человека можно определить как «здесь-и-сейчас-идентичность» [5].

Адекватным инструментарием для выявления, понимания и концептуализации наиболее важных аспектов бытия современного человека, в т.ч. и молодежи, на наш взгляд, становится сегодня экзистенциальная феноменология, которая выделилась в первой половине XX в. в Германии из феноменологического движения. Одним из наиболее перспективных направлений анализа формирования гражданского самосознания молодежи в российской провинции является использование экзистенциальной феноменологии Э. Гуссерля и А. Шюца [4; 12]. В основе данной философской концепции лежит представление о субъективно осознанной социальной коммуникации и взаимодействии людей как базисе идентичности [9].

Формирование социальной идентичности, гражданской идентичности – сложный, многоаспектный и противоречивый процесс, анализ которого требует учета множества факторов. Выдающийся представитель русского религиозного экзистенциализма Н.А. Бердяев называл личность духовной сущностью и считал, что «активность человеческого духа» должна определять «активность его действий» [2]. Именно на этих постулатах мы предлагаем выстраивать концепцию формирования гражданской идентичности российской молодежи. Активное деятельностное отношение человека к миру, т.е. общественно-историческая практика, требует, в первую очередь, формирования у молодежи активности духа, иначе субъективный фактор в истории не работает. В рамках феноменологического подхода мы считаем, что общество развивается усилиями субъектов, но в процессе социальной деятельности меняется и сам Человек. Гражданская деятельность – часть общественной (социальной) практики. Следовательно, сегодня требуется расширение пространства такой социальной практики, в ходе которой молодой человек осознавал бы себя Гражданином.

Мы осознаем, что опыт прошлого как образец для подражания сегодня не совсем годится, хотя, по мнению студентов, акцент с количества (степень материального достатка) переносится на качество и новизну благ и услуг, на возможности проявить свою самостоятельность и способности в профессии и общественной жизни. Очевидно, что нужны новые способы ориентации молодых в действительности. Массовый стандарт в отличие от ценностей традиционной групповой культуры не закрепляет личную идентичность, не дает готового ответа на вопросы: Кто Я и с кем Я? К чему Я должен стремиться и почему?

Молодому человеку приходится делать собственный выбор из возможных вариантов, определять свое отношение к себе и к миру. Поле свободного самоопределения широко. На ранних этапах становления личности этот выбор очень труден. По нашему мнению, задача государства – помочь в главном: в становлении и развитии гражданской идентичности. Иначе в России не может быть сформировано развитое гражданское общество, о котором так много говорят видные политики и СМИ. Кроме того, следует помнить, что в самой молодежной среде в связи с недоверием к интеллектуальной компетентности общественных и политических институтов и их информации идет поиск новых форм социальной активности и общения, который выражается в повсеместном распространении неформальных движений.

Итак, в работах большинства исследователей кризис идентичности рассматривается в рамках общей трансформации современного общества. Сегодня идентичность не устанавливается ни традицией, ни местом проживания или рождения, а формируется, выбирается человеком в процессе собственной жизни. В условиях глобализации идентификационное пространство становится шире, чем пределы отдельного государства. Процессы трансформации идентичности характеризуются пересмотром основ социальной идентичности; появлением новых объектов идентификации; новых форм идентичности. Кризис идентичности связан с потерей или, лучше сказать, с утратой некоторых элементов этой сложной системы ценностей, чувств, правил, традиций и т.д. Следовательно, формирование идентичности необходимо рассматривать в плоскости её восстановления, возвращения. Мы должны отдавать себе отчет в том, что это во многом будет новая форма идентичности, не совпадающая с прежней.

### Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
2. Бердяев Н.А. Мое философское мировоззрение [Текст] / Н.А. Бердяев // Н.А. Бердяев о русской философии. – Свердловск, 1991. – Ч. 1. – С.5-32.
3. Бугайчук Т.В., Доссэ Т.Г. Идентичность как объект исследования социальных наук [Текст] / Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссэ // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 3. – С. 212–217.
4. Гуссерль Э. Избранные работы [Текст] / Э. Гуссерль. – М.: Территория будущего, 2005. – 465 с.
5. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа [Текст] / Н.Л. Иванова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 52-60.
6. Климова С.Г. Социальная идентификация в условиях общественных перемен [Текст] / С.Г. Климова // Человек. – 1995. — № 3. – С. 26-35.
7. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Прогресс, 1990. - 367 с.
8. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности [Текст] / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук // Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи: коллективная монография. - Ульяновск, 2015. – С. 244-256.
9. Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г. Феноменологический подход к формированию гражданской идентичности российской молодежи [Текст] / О.А. Коряковцева, Т.Г. Доссэ // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 29-35.
10. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла [Текст] / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. – 1999. –Т. 20.- № 3. – С. 48-58.
11. Молодежь России: феноменология гражданственности [Текст]: коллективная монография / под науч. ред. О.А. Коряковцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 162 с.
12. Панарин А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке [Текст] / А.С. Панарин. – М.: Алгоритм, 2003.

13. Щюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом [Текст] / А. Щюц. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

14. Этциони А. От империи к сообществу. Новый подход к международным отношениям [Текст] / А. Этциони. – М.: Ладомир, 2004. – 384 с.

15. Etkind A.M. Psychological Culture // Russian Culture at the Crossroad / Ed. D. Shalin. Boulder: Westview Press, 1996. - 127 p.

УДК 159.9

*В.А. Мазилев*

### **Предмет психологии как теоретическая проблема методологии психологической науки**

*(Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9)*

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому анализу конструкта «предмет психологии». Предпринимается попытка определить хронологические рамки возникновения идеи предметности в психологии. Рассматриваются на материале истории психологии первые варианты реализации идеи предмета. Дается теоретический анализ проблемы предмет психологии, выявляются функции предмета и характеристики предмета психологии.

**Ключевые слова:** психология, предмет науки, предмет, функции предмета, характеристики предмета.

Проблема предмета значима для любой науки, поскольку фиксирование предмета представляет собой одно из ключевых самоопределений науки. Проблема предмета в психологии в действительности являет собой одну из наиболее сложных в методологическом отношении проблем. Есть более «благополучные» научные дисциплины: в них проблема предмета совершенно неактуальна. Разумеется, не в том смысле, что проблема не имеет значения. Будучи когда-то раз определенным, никаких споров или дискуссий предмет до поры до времени не вызывает.

И правда: если наука существует и благополучно развивается, то обращаться к обсуждению предмета нет никакого резона. Для обсуждения и дискуссий находится много других вопросов, непосредственно связанных с развитием науки.

Нас интересует психология, которую отнести к числу «благополучных» в вышеупомянутом смысле не удастся – там проблема предмета явно существует, более того, она остроактуальна. Периодически вспыхивают дискуссии, в которых предлагаются новые варианты понимания предмета или новые трактовки. Можно констатировать, что так было не всегда. Для начала попробуем определить хронологические рамки «предметности», то есть понять, когда и, главное, в связи с чем появляется сама идея «предмета» психологии. Под идеей предмета психологии будем понимать мысль о том, что «предмет» психологии должен быть специально определен и указан.

Наука психология произошла, как мы хорошо знаем, из философии. Можно определенно сказать, что внутри философии существовала философская психология, которая была одной из философских дисциплин. Надо понимать, что до определенной поры использование термина «психология» представляет собой анахронизм: психологией условно обозначают комплекс представлений того или иного автора о душе. Фактически мы используем этот термин, предполагая уже свершившимся то, что в действительности произошло значительно позднее. С возникновением *психологии* определенная тематика стала относиться к психологии. Поясним эту мысль. Когда говорят, например, о психологии Аристотеля, имеют в виду то, что он объясняет ощущение или мышление, то есть то, что традиционно относится к сфере психологии. Ясно, что во времена Аристотеля *психологии* не существовало, самого Великого Стагирита вполне устраивал философский подход, который он именовал рассуждение о душе (*logosperipsyche*). Надеюсь, никто не усомнится, что Аристотель не колеблясь придумал бы этот термин – психология – если бы в нем увидел пользу для его исследований. Он не увидел.

Понятно, что философская психология в собственном смысле слова начинается не ранее, чем с появления и использования термина «психология». Первое упоминание термина пси-

хология зафиксировано в начале XVI века. Марко Марулич использовал этот термин (на латыни) в названии своей книги, написанной между 1510 и 1517 годом. Книга Марулича до нас не дошла. К сожалению, во всяком случае, пока не обнаружен текст трактата Марко Марулича, мы не сможем точно ответить на вопрос, зачем понадобился ему этот термин [4], [7]. Второе упоминание относится уже к концу XVI века. Что касается использования этого термина Рудольфом Геккелем, назвавшим так сборник произведений разных авторов о душе, то, очевидно, термин понадобился для обозначения «предметной области» – в книгу включены трактаты на темы души. В 1590 г., как известно, выходит книга Рудольфа Геккеля (Гоклениуса), в названии которой также используется это слово (на греческом языке). Название труда Геккеля: "Психология, т.е. о совершенстве человека, о душе и прежде всего о возникновении ее..." [1, с.124]. Таким образом, у Гоклениуса использование термина психология означает фиксирование предметной отнесенности, указания на объект, не более того.

Надо полагать, что первым осознанным использованием концепта «предмет психологии» мы обязаны Христиану Вольфу (1679-1754) [10], [11]. Дело в том, что Вольф конституирует психологию как философскую дисциплину. У него психологией две: эмпирическая и рациональная. Важно здесь подчеркнуть, что появление термина "психология" было результатом деятельности философов, занятых систематизацией философского материала. Появление термина "психология" явилось, таким образом, результатом дифференциации философского знания. Вопрос о выделении психологии из философии в это время даже не ставился, поскольку для этого не было никаких оснований. Рассмотрение вопросов о "душе" ничем (ни методом, ни предметом) не отличалось от рассмотрения других философских вопросов. Появление термина "психология" явно предшествует становлению психологии как науки.

Вольф был первым, кто использовал конструкцию предмет психологии осмысленно [7]. По классификации Вольфа, все философское знание делится на "науки рациональные теоретические" (онтология, космология, рациональная психология, естественная теология), "науки рациональные практические" (этика,

политика, экономика), "науки эмпирические теоретические" (эмпирическая психология, телеология, догматическая физика) и "науки эмпирические практические" (технология и экспериментальная физика)" [8, с.96]. Хочу обратить внимание читателя на то обстоятельство, что эмпирическая психология, по Вольфу, наука именно теоретическая. Не только вольфовская, но и последующая «эмпирическая психология» (вплоть до тридцатых годов XIX столетия) вовсе не была эмпирической наукой в современном смысле слова.

Таким образом, по Вольфу, психология распадается на рациональную и эмпирическую. Как отмечал В.Дильтей, "Христиан Вольф видел в отделении рациональной психологии от эмпирической особую заслугу своей философии" [3, с.31]. Здесь нет возможности рассматривать роль рациональной и эмпирической психологии в структуре философского знания, а также их соотношение. Скажем только, что эмпирическая психология - опытная наука, дающая представление о том, что происходит в человеческой душе. Она не предполагает рациональной психологии, а служит для проверки и подтверждения того, что априорно развивает психология рациональная. В.Дильтей специально подчеркивал, что из "положений Вольфа уцелело ценное ядро в виде различения между описательным и объяснительным методом, а также признание того, что описательная психология является опытной основой и контрольным органом для психологии объяснительной" [3, с.32].

Именно этим объясняется "странный" характер эмпирической психологии Х.Вольфа. И.Брес в этой связи отмечает: "Хотя Вольф и считает, что *psychologia rationalis* стремится вывести из самого понятия человеческой души, то, что *psychologia empirica* извлекает из наблюдения и размышления, мы будем разочарованы, если захотим обнаружить во второй работе экспериментальные исследования, которые явились бы предвестниками научной психологии XIX и XX вв. Вопросы, которые в ней рассматриваются, а также метод их исследования (см. например, параграф 651: "*Qui alterum amat, is taedium ejus aversatus*" ("Кто любит другого, становится ему в тягость")) напоминают больше то, что в наши дни рассматривалось бы как философская или даже рациональная психология, чем настоящую эмпирическую

психологию в современном смысле слова. Более того, содержание *psychologia empirica* Вольфа не отличается коренным образом от исследования классической философией XVII в. вопроса о страстях..." [1, с.125-126]. Подчеркнем, что по-иному быть просто не могло. Разработка эмпирической психологии в современном смысле слова совершенно не входила в планы Х.Вольфа.

Но важно, что у него содержалась возможность различения: "теперь уже дело не в двойной душе, а в двояком рассмотрении одной и той же души: различие передвинулось из области содержания в область методологическую" [2, с.106-107]. Именно этот момент создает возможность для выделения психологического предмета, отличного от философского, т.е. создание эмпирической психологии в современном смысле этого слова. Принципиальная возможность создания психологии как самостоятельной дисциплины была, вне сомнения, Вольфом продемонстрирована.

Таким образом, можно констатировать, что проблема предмета была оформлена и представлена Хр.Вольфом, который сформулировал методологическое различие между предметом рациональной и эмпирической психологий. Более того, этот опыт дифференциации предметов был использован впоследствии при решении проблемы предмета, когда в рамках философской психологии появились таких направления, как эмпирическая психология (в собственном смысле) и психология душевных явлений, которые вместо изучения души ставили задачу исследования душевных явлений.

Конечно, нельзя не отметить, что принципиально новый этап в истории категории «предмет психологии» начинается с работ В.Вундта [12]. В.Вундт, поставивший перед собой задачу выделения психологии в самостоятельную науку, не мог обойтись без этой категории. Во-первых, ему понадобилось выделить предмет научной психологии, который бы очевидно отличался от предмета философии. Вундт такой предмет выделяет. Предметом физиологической психологии – именно она позиционируется как научная психология – объявляется непосредственный опыт субъекта. Это существенно ограничивает рамки научной психологии, но позволяет решить поставленные задачи. Во-вторых, Вундт кроме физиологической психологии выделяет

еще и психологию народов. Эта психология имеет свой предмет (в отличие от физиологической, она изучает не непосредственный опыт, появляющийся при помощи элементарных психических функций, а сами высшие психические функции). Таким образом, мы можем констатировать, что Вундт (как и ранее Вольф) вводит предмет одновременно для двух дисциплин. Отличием является то, что у Вольфа различение было методологическим – единая душа рассматривалась в разных отношениях, тогда как у Вундта различаются по «структуре», поскольку физиологическая изучает элементарные психические явления, а психология народов – сложные (исследуются различные составляющие души «высшие» и «низшие»).

Начиная с Вундта, каждый новый подход в психологии открыто заявлял о новом, «правильном» понимании предмета. Ф. Brentano, в частности, утверждал, что надо изучать не содержания сознания (как полагал Вундт), а акты сознания. Свои трактовки предлагали И.М.Сеченов и В.Джемс, Э.Титченер и В.Дильтей и мн. др. (подробнее см. [7]). К сожалению, мы не имеем возможности (в силу ограниченности объема настоящей публикации) рассмотреть эти варианты.

Отметим лишь важную мысль: множество трактовок предмета, предложенных в истории психологии, привело к ошибочному заключению: предмет «полагается», т.е. достаточно простой декларации, что заявляется новый предмет. Парадигма «задания» предметом: предметом мы «сделаем» (то есть обь- явим) – душу, сознание, поведение, переживание, деятельность и т.п. Наше мнение состоит в том, что тому или иному решению должен предшествовать теоретический анализ. Методология психологии должна быть не синкретом, комплексом методологических принципов, а научной теорией.

Ниже будут приведены некоторые результаты теоретического анализа проблемы предмета психологии.

1. Предмет науки, в частности психологии, представляет собой самое важное самоопределение науки, так как при этом выявляется, *что именно* данная наука изучает. Это «азбучная истина», но, к сожалению, в данном отношении не все обстоит благополучно. Во многих случаях вопрос решается совершенно формально: в качестве предмета постулируется нечто, а реаль-

ный предмет исследования конструируется независимо от заявленного предмета науки. Это приводит к негативным последствиям, т.к предмет перестает выполнять свои основные функции [4], [7].

2. Основные функции предмета: а) конституирование науки, б) обеспечение работы «машины предмета», в) определение предмета исследования (главная роль в конституировании предмета исследования), г) роль предметного стола, д) предмет должен определять границы науки, то есть охватывать все пространство дисциплины, е) дидактическая [5],[6].

3. Основные характеристики предмета. А) Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус). Б) Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внешнеположному, обеспечивая тем самым редукцию психического. В) Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логике естественного или герменевтического знания. Г) Понимание предмета должно быть таким, чтобы обеспечить возможность психологического объяснения (нередуктивного). Д) Понимание предмета должно быть целостным и не допускать замены целостного предмета на его «замену»: в качестве «подмены» обычно используют единицу, замещающую реальный предмет (почему-то считается, что единицу легче изучить). Е) Понимание предмета должно быть экологичным, он должен органично вписываться в окружающий мир, гармонизировать с биосферой и ноосферой [7].

Таким образом, рассматривая тот или иной вариант трактовки предмета, целесообразно проводить выявление того, в какой степени заявляемый предмет психологической науки позво-

ляет реализовать функции, которые должен выполнять предмет науки, и соответствуют ли его характеристики необходимым.

### **Библиографический список**

1. Брес И. Генезис и значение психологии [Текст] / И. Брес // Современная наука: Познание человека. – М.: Наука, 1988. – С. 123-140.
2. Дессуар М. Очерк истории психологии [Текст] / М. Дессуар. – СПб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912. – 218 с.
3. Дильтей В. Описательная психология [Текст] / В. Дильтей. – СПб.: Алетейя, 1996. – 156 с.
4. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность [Текст] / В. А. Мазилев. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – 419 с.
5. Мазилев В. А. Научная психология: проблема предмета [Текст] / В. А. Мазилев // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии / под ред. В. В. Новикова, И. Н. Карицкого, В. В. Козлова, В. А. Мазилова. - Ярославль: МАПН, 2004. - С. 207-225.
6. Мазилев В.А. Интеграция психологического знания [Текст] / В.А. Мазилев. – Ярославль: МАПН, 2008. – 112 с.
7. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии [Текст] / В.А. Мазилев. – Ярославль: МАПН, 1998. – 356 с.
8. Майоров Г.Г. Вольф / Г.Г. Майоров // Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов.энциклопед., 1989. – С.96-97.
9. Brentano, F. Psychologie vom empirische Standpunkte. Bd. 1. [Текст] / F. Brentano. Leipzig: Duncker & Humblot, 1874. 278 S.
10. Wolff, Ch. Psychologia empirica. [Текст] / Ch. Wolff. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1738. 720 S.
11. Wolff, Ch. Psychologia rationalis. [Текст] / Ch. Wolff. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1734. 680 S.
12. Wundt, W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. [Текст] / W. Wundt. Leipzig: Engelmann, 1874. XII, 870 S.

**Проблема предмета психологии: внутренний мир человека**

*(Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9)*

**Аннотация.** Статья посвящена теоретической проверке конструкта внутренний мир человека на соответствие основным требованиям «предмета психологии». Выявляется, как реализуются функции предмета и выполняются характеристики предмета психологии в том случае, когда в качестве предмета выступает внутренний мир человека.

**Ключевые слова:** психология, предмет науки, предмет, функции предмета, характеристики предмета.

Ограниченный объем настоящей статьи не позволяет дать обзор различных трактовок предмета психологии, которые предлагались в истории этой науки (см. об этом [10]). По нашему мнению, предметом научной психологии целесообразно считать внутренний мир человека. Может показаться, что в такой трактовке предмета ничего принципиально нового нет и она уже встречалась в истории психологической науки.

Здесь же подчеркнем, что приоритет в разработке проблемы внутреннего мира как психологического образования в новейшей российской истории психологии принадлежит В.Д. Шадрикову [15]. Он же предложил рассматривать внутренний мир как конкретное наполнение концепта предмет психологии [14].

Вопросы, связанные с изменением трактовки предмета психологии, обычно воспринимаются как «революционно-перестроечные». Обратим внимание на то, что в нашем случае ничего подобного не происходит: никаких манифестов, никаких ниспровержений не предусмотрено.

Обычно в ответ на предложения изменения трактовки предмета следует стандартная реакция в виде предложения

определить это понятие. По нашему мнению, давать определение внутреннему (или внешнему) миру – занятие малоперспективное. Вспомним классика психологии В.П.Зинченко, который писал: «У меня хватает чувства юмора, чтобы не определять душу. Более того, едва ли возможно ее определение. Это не столько понятие, сколько некоторый культурный концепт» [3, с. 34]. Последуем примеру классика. В конце концов, у нас есть архитектура внутреннего мира и представления о том, как ее исследовать.

Поскольку объем настоящей публикации ограничен, остановимся лишь на наиболее значимых моментах. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы продемонстрировать, что такая трактовка предмета как внутренний мир человека 1) позволяет «предмету» реализовать свои функции; 2) соответствует основным требованиям к «предмету».

#### ***Основные функции предмета:***

а) Конституирование науки. Внутренний мир человека конституирует дисциплину психология человека, понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности [14, 16]. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются многие проблемы, которые решает психология [16].

б) Обеспечение работы «машины предмета». Это одна из основных функций. Имеется в виду то, что за счет внутрипредметных отношений в рамках предмета возможно построение моделей, увеличивающих объем психологического знания. Поскольку в состав внутреннего мира человека входят психические образования, имеющие разное происхождение и различную обусловленность, возникает перспектива разрабатывать психологию, руководствуясь известным положением Э.Шпрангера объяснять психическое через психическое.

в) Определение предмета исследования (главная роль в конституировании предмета исследования).

Эта функция позволяет конструировать *предмет* конкретного *научного психологического исследования*. Многие психологи сегодня искренне полагают, что трактовка предмета психологии не имеет существенного влияния на жизнь науки: те или иные конкретные исследования проводятся, исходя из понимания предмета данного конкретного исследования. Предмет исследования и предмет науки не совпадают. Поэтому изменение понимания предмета науки, полагают они, не оказывает реального влияния на предмет конкретного исследования. Кстати, можно увидеть большое количество учебников по психологии, где о предмете определено говорится только в первой главе, а содержание всех остальных с трактовкой предмета практически никак не связано. Выбор адекватного предмета имеет решающее значение как для успешности конкретного исследования, так и для самоопределения науки в целом. С нашей точки зрения, это важный шаг, имеющий большие последствия, существенно перестраивающий представление об общей психологии.

Использование в качестве предмета такого широкого понятия, как внутренний мир человека, позволяет конструировать предмет научного исследования, оставаясь в границах психологии, и тем самым соблюдать предметность психологического исследования. Как было показано в предыдущих работах, соотнесение с реальным предметом при организации психологического исследования происходит в любом случае независимо от того, осознается это самим ученым или нет.

г) Роль предметного стола.

Предметный (операционный) стол — необходимый атрибут науки и научного исследования. Сопоставление понятий, их сравнение возможно только в том случае, если они находятся в одной плоскости психологического исследования. Если предмет задан слишком узко, конструктивное сопоставление становится невозможным. В этом случае невозможно эффективно использовать коммуникативную методологию. Поскольку предмет, понимаемый как внутренний мир человека, трактуется широко, он используется как основа сопоставления и выполняет функцию операционного стола.

д) Предмет должен определять границы науки, то есть охватывать все пространство дисциплины.

Как уже отмечалось, трактуется внутренний мир человека максимально широко, в него включены и сознательные и бессознательные психические явления. Более того, такая широкая трактовка позволяет включить в архитеконику внутреннего мира такие разные механизмы (и показать их роль и значение), как отражение и конструирование. Мир, как мы уже отмечали, сложен. И вряд ли един, как, впрочем, и внешний мир. Поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия отражение. Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь тоже отражение. Вспомним, что уже Аристотель отмечал: «Мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [1, с. 407]. Надо полагать, что и механизмы этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение несомненно имеет место в области чувственного познания, создавая чувственную ткань, но мы знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию. И самое последнее. Внутренний мир сложен, поэтому естественно, что для его исследования требуются разные методы. В общем виде – несомненно, что необходимо сочетание различных методов.

Такое использование категории внутренний мир позволяет рассматривать психе как трансперсональный феномен, то есть соответствует всем современным психологическим подходам, позволяя определить сферу их применения.

е) Дидактическая функция.

Дидактическая функция означает, что в соответствии с трактовкой предмета может быть организован учебный процесс. Подготовлен учебник, в котором эта функция реализована [16]. Подчеркнем специально, что она реализована последовательно: внутренний мир человека заявлен как предмет психологической науки, все рассматриваемые разделы представлены как составляющие внутренней архитектоники внутреннего мира человека.

***Основные характеристики предмета.***

А) Предмет должен существовать реально, должен не быть «искусственно» сконструированным (для того, чтобы быть предметом науки в подлинном смысле слова), т.е. он должен

быть не свойством каких-то других предметов, а исследоваться должна психическая реальность (иными словами, предмет должен иметь онтологический статус).

Согласно В.Д.Шадрикову, внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании [14]. Как уже упоминалось, внутренний мир человека представляет собой психическую реальность, имеющую внутреннюю архитектуру. Это естественный объект, представляющий собой систему. Исследование такого объекта представляет собой классический вариант системного подхода, точнее, содержательного системного подхода. Известно, что различные совокупные предметы имеют различный потенциал и перспективы в плане психологического исследования. Совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу, и далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет. Известный советский психолог П.Я. Гальперин видел истоки методологического кризиса психологии в том, что сама психология не смогла преодолеть дуализм: “Подлинным источником “открытого кризиса психологии” был и остается онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно – *toto genere* – разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя” [4, с.3].

П.Я. Гальперин полагал, что “с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе” [4, с.3]. Диалектическому материализму, как сейчас понятно, тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Описываемый подход, при котором мир психических явлений обретает надеж-

ную нейрологическую основу, как представляется, позитивен, поскольку в этом случае, по крайней мере, удастся избежать редукционизма и физиологизма.

Б) Предмет должен быть внутренне достаточно сложным, чтобы содержать в себе сущностное, позволяющее выявлять собственные законы существования и развития, а не сводить внутренне простое психическое к чему-то внешнеположному, обеспечивая тем самым редукцию психического.

Трактовка совокупного предмета как внутреннего мира человека, подчеркивает его целостность, но утверждает наличие во внутреннем мире различных гетерогенных структур. Таким образом, утверждается принципиальный тезис, что внутренний мир человека сложное образование. В этом моменте формулируемый подход означает категорический разрыв с той традицией, которая, по крайней мере, со средних веков утверждает, что душа (психика) есть простая вещь, познающая себя и другие вещи. Удивительно, но психологические школы и направления, включая современные, следовали этому древнему, но весьма спорному учению. Отсюда, кстати, следует: неявно предполагается, что метод изучения тоже должен быть простым. Нам это также представляется недоразумением и анахронизмом: очевидно, что мир сложен, поэтому и методы его исследования используются разные – в зависимости от того, какая часть мира исследуется. Поэтому, говоря о методах, стоит подчеркнуть, что чаще всего речь идет о комплексе методов, их сочетании. Иными словами, используются методы как из арсенала естественно-научной психологии, так и из обихода герменевтических методов.

В) Понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логике естественного или герменевтического знания.

В ряде наших работ было показано, что психология представляет собой специфическую дисциплину, которую нельзя отнести ни к естественным, ни к гуманитарным наукам. Понятно, что обеспечивает ее особое положение среди других наук. Поэтому стандарты и подходы естественных и гуманитарных наук в психологии, во всяком случае сегодня, без необходимой адаптации неприменимы. Существуют законы функционирования и развития внутреннего мира [14-16]. Это важно понимать сегодня, когда мы знаем, что психика по-прежнему яв-

ляется "неизвестным фактором" и "мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность" [19, S.418]. Мне кажется, к словам К.Юнга стоит прислушаться.

Г) Понимание предмета должно быть таким, чтобы обеспечить возможность психологического объяснения (нередуктивного).

Не имея возможности в рамках настоящей статьи обсуждать проблему объяснения в целом, обратимся к редукции в объяснении. Обычно редукцию, то есть сведение психологического к непсихологическому, рассматривают как неизбежность. Редукцию в той или иной форме предполагает Пиаже, автор известной теории объяснения [13]. Неизбежность и, более того, пользу редукции видит А.В.Юревич [18].

Как представляется, новое понимание предмета психологии позволяет преодолеть неразрешимые трудности в объяснении психического. Этот тезис нуждается в пояснении. Дело в том, что традиционная трактовка предмета делает практически неизбежной редукцию психического к непсихическому в той или иной форме. Почему так происходит? Ответ прост. Трактовка предмета как внутренне простого предполагает использование именно причинно-следственного объяснения. Специфика причинного объяснения прекрасно показана в работах замечательного отечественного философа Е.П.Никитина. Существенно, что сведение, редукция предполагает причинно-следственные отношения. Представляется полезным вспомнить гносеологическую характеристику причинного объяснения. Е. П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...» [12, с. 88–89]. Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрыва-

ется и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки). Отсюда становится понятным, что источник активности психики «обнаруживается» в физиологии, социологии, логике и проч. – в зависимости от склонности использовать тот или иной тип редукции. По нашему глубокому убеждению, продуктивен тот подход, который видит источник активности психики в ней самой.

Д) Понимание предмета должно быть целостным и не допускать замены целостного предмета на его «замену»: в качестве «подмены» обычно используют единицу, замещающую реальный предмет (почему-то считается, что единицу легче изучить).

Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении осторожно заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. Эта традиция – наследие прежней методологии, когда полагали, что из единицы (клеточки) можно будет получить целое. Поскольку до целого дойти обычно не удавалось, в конечном счете довольствовались обсуждением того, которая из предложенных единиц более перспективна. Подчеркнем, что такая логика появляется в результате неоправданного перенесения на психологию чуждых методологических идей.

Важнее другое. Обратим внимание, что в итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология впервые обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Шпрангера становится реальным – объяснять психическое через психическое. Можно сказать, что в настоящем методологическом подходе скорее реализован научный идеал, выраженный Вильгельмом Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей [8, 9]. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы [16] пытались не разрушать одушевляющие связи.

Е) Понимание предмета должно быть экологичным, он должен органично вписываться в окружающий мир, гармонизировать с биосферой и ноосферой.

В нашем представлении понятие внутренний мир человека является наиболее экологичным из всех возможных вариантов. Достаточно вспомнить древних греков, которые рассматривали гармонию космоса и человека и его внутреннего мира как макро-, мезо- и микрокосм. В греческой культуре соответствие между микро- и макрокосмом было общепринятым и очевидным. "Считалось, что человек является Вселенной в миниатюре, то есть микрокосмом. В нем действуют те же силы, что и во всем Космосе. До нас дошел этот закон словами из Библии: "И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его" (Быт., I, 27) и через слова, приписываемые Гермесу Трисмегисту (IV- III вв. до н.э.): "Как наверху, так и внизу". Поэтому в те далекие времена, которые мы рассматриваем, к словам "познай самого себя" добавлялись "как часть мира, и мир как часть самого себя". Позднее последняя часть в среде Великого Среднего, так будем называть людей, которые не стремятся познать Истину, и таких большинство, была отброшена как ненужная из-за непонимания необходимости этого дополнения. В этом выражении уже было заложено огромное знание: познать себя как микрокосм можно только при изучении трех миров: себя как человека; своего внутреннего мира и так называемого мира органической жизни или биосферы Земли, как сейчас называют ученые, куда входят люди, звери и растения. Это объяснялось тем, что некоторые законы, которые действуют в человеке, можно легче изучить в двух окружающих человека мирах"[5, с.3-4]. Не исключено, что современной психологии стоит прислушаться к идеям, высказанным еще в античности, тем более, что для возрождения этих идей могут найтись основания.

В этой связи можно вспомнить мудрого В.Джемса, он говорил, что наша психика «заранее приурочена» к миру, в котором человек живет. И, конечно, Карла Юнга: "Каждый выхватывает свой собственный фрагмент мира и сооружает для своего частного мира собственную частную же систему, зачастую с герметическими стенами, так что через некоторое время ему кажется, будто он познал смысл и структуру мира. Конечное никогда не обоймет бесконечное. Мир психических явлений есть лишь часть мира в целом, и кое-кому может показаться, что как раз в силу своей частности он более познаваем, чем весь мир целиком. Однако при этом не принимается во внимание, что душа является

единственным непосредственным явлением мира, а следовательно, и необходимым условием всего мирового опыта" [17, с.111].

И уже самое последнее. Наивно было бы полагать, что психология близка к своему финальному состоянию. В этой статье мы уже приводили слова Юнга, что мы пока далеки, от того чтобы приблизительно понять сущность психологического фактора: "мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность" [19, S.418]. Представляется, что мы медленно движемся в нужном направлении.

### **Библиографический список**

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. [Текст]. Т. 1. – М. : Мысль, 1976.
2. Вундт В. Основания физиологической психологии [Текст]. – М.: Типогр. М.Н. Лаврова и Ко., 1880.
3. Зинченко В.П., Подорога В.А. О человеческой душе и плоти [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 1.
4. История психологии: период открытого кризиса: Тексты (1992) [Текст] / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: МГУ, 1992. – 364 с.
5. Лавский В.В. Вступление [Текст] / В.В.Лавский // Античная мудрость. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – С.3-21.
6. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности [Текст] / Д.А.Леонтьев // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 2006. – С. 134-147.
7. Мазилев В.А. Научная психология: проблема предмета [Текст] // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии. – Ярославль: МАПН, 2004.
8. Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 3.
9. Мазилев В.А. О предмете психологии [Текст] // Методология и история психологии: научный журнал. – 2006. – Т.1. – Вып. 1.
10. Мазилев В.А. Предмет психологии: историческая панорама [Текст] // Методология современной психологии / под ред. В.В.Козлова, А.В.Карпова, В.А.Мазилова, В.Ф.Петренко. – М.; Ярославль, 2018. – С.253-282.

11. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст]. – Ярославль: ЯГПУ, 2017.
12. Никитин Е. П. Объяснение – функция науки [Текст]. – М.: Наука, 1970.
13. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм [Текст] // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – Вып.1, 2. – М.: Прогресс, 1966. – С.157-194.
14. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека [Текст]. – М.: Логос, 2006.
15. Шадриков В.Д. О предмете психологии (Мир внутренней жизни человека) [Текст] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – № 1. – Т. 1.
16. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015.
17. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени [Текст]. – М.: Прогресс, 1994. – 332 с.
18. Юревич А. В. Объяснение в психологии [Текст] // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 97–106.
19. Jung K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung fur die Psychologie// Ges.Werke.Bd.8, 1967, S.418-423.

**УДК 159.9**

*В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко*

### **Интеграция в психологии и ее перспективы средствами языка науки**

*Исследование выполнено при поддержке задания № 25.8407.2017/8.9 на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме интеграции в психологии - интеграции психологического знания и психологического сообщества. Дается краткое представление о современ-

ных интеграционных процессах в психологии, о двух типах интеграции - стихийной и искусственной. Ставится вопрос о месте проблемы языка психологии в решении вопросов интеграции психологического знания и сообщества. В статье утверждается, что понимание специфики языка психологического знания дает возможность поиска собственных (психологических) путей интеграции, отличных от моделей интеграции в естественных науках.

**Ключевые слова:** язык науки, интеграция, психологическое знание, психологическое сообщество.

В современной психологической науке реализуется достаточно большое количество исследований - эмпирических, экспериментальных, теоретико-методологических. Выпускаются многочисленные научные журналы, издаются учебники, монографии, проводятся многочисленные конференции (очные, заочные, очно-заочные, интернет, веб и пр., и пр., и пр.), публикуется не поддающееся подсчету количество статей и тезисов, идет подсчет цитирований и научных публикаций в многочисленных наукометрических системах, психологов приглашают на ток-шоу, новостные и аналитические передачи. Такое положение дел не может не радовать - психология уверенно движется к тому, чтобы занять центральное место в структуре современного человекознания.

На этом фоне казалось бы странно слышать слова о том, что психология находится в состоянии кризиса - внешне, для стороннего наблюдателя, для обывателя ситуация, как нам кажется, воспринимается обратно. Между тем, примеров описания современного состояния психологии как кризисного достаточно. Стоит лишь сослаться на авторитетные определения кризиса Ф.Е. Василюком (1996), А.В. Юревичем (1999), В.А. Мазилковым (2017), Т.В. Корниловой и С.Д. Смирновым (2011) и мн.др. При этом кризисное состояние психологии было интересно описано Е.Е. Соколовой, метафорично сравнившей ее с «архипелагом в океане, состоящем из крупных и маленьких островов, жители которых мало общаются друг с другом. Каждый остров - это одна из общепсихологических концепций, океан - психологическая реальность, которую так или иначе пытаются исследовать жители всех островов. Реальность - одна, но она по-разному выглядит с того или другого острова» [8, с. 7].

Действительно, реальность одна, но признаки кризиса многочисленны: раскол между теоретической и практической психологией [1]; кризис психологического знания и традиционных способов его получения [13]; отсутствие общепсихологической теории, выбор адекватного метода исследования, продолжающиеся попытки определения предмета психологии [4] или неадекватное понимание психологической наукой своего предмета [5] и др. Сколь многочисленны определения кризиса, столь и разнообразны пути выхода из него. Не будем углубляться в данную проблематику, сославшись на упомянутые исследования, - в них читатель с интересом познакомится и с проблемой кризиса в психологии, и с пониманием способов ее решения.

Между тем, возвращаясь к метафоре Е.Е. Соколовой, акцентируем внимание на сравнении психологов с островными жителями, мало общающимися друг с другом. Проблемы с коммуникацией здесь могут восприниматься и как причина, и как следствие такого положения дел, которое именуется в психологии кризисом науки. Конечно, это далеко не главная причина ее кризисного состояния, тем более что она в современных теоретико-методологических исследованиях практически не рассматривается. Описанные выше признаки кризиса относятся прежде всего к методологическим и теоретическим проблемам психологии [6; с. 5-9], тогда как проблема языка науки может рассматриваться как проблема средств их решения. Конечно, данная идея требует более детального анализа, поэтому остановимся лишь на констатации того, что проблеме языка психологической науки, коммуникации психологического сообщества уделяется сегодня незначительное внимание. Однако, как мы покажем ниже, ее разработка представляется важной в решении и теоретических, и практических проблем современной психологии.

Однако прежде еще раз вернемся к проблеме кризиса психологии. Большинство психологов признает, что к числу наиболее актуальных относится проблема целостности современной психологии - целостности как разных ее сторон (теоретической и практической психологии), так и целостности в плане объединения многочисленных подходов в так называемую общепсихологическую теорию. Ввиду этого на первый план выступает потребность в интеграции - и конкретного психологиче-

ского знания, и психологического сообщества, продуцирующего это знание.

В одном из наших исследований [7] мы достаточно подробно описали современные исследования интеграционных процессов, выделили виды интеграции, происходящие сегодня в науке, также было предложено описание проекта изучения проблемы интеграционных процессов в современной психологической науке. Рассмотренные нами исследования ставят своей целью разработку механизмов интеграции психологической науки, что безусловно должно привести к решению проблемы кризиса современной психологии. Между тем в них, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется принципиальному вопросу языка психологической науки. Является ли это проблемой современной психологии, можно ли ее рассматривать как средство интеграции психологии, какое место она занимает среди других проблем? Эти и ряд других вопросов рассмотрим далее подробно.

В первую очередь хотелось бы акцентировать внимание на роли языка науки в функционировании научного знания. В Энциклопедии эпистемологии и философии науки под языком науки понимаются «особые языковые системы, посредством которых исследователи организуют производимые ими знания и транслируют получаемую информацию в профессиональной среде» [2, с. 1197]. Безусловно, язык науки не является единственно возможным средством организации и трансляции знания. Но и приуменьшать его роль явно не стоит. Собственно, особая его роль в организации научного знания определяется тем, что «сама структура и тип языковых выражений, применяемых в различных областях научного исследования, существенным образом определяет не только характер производимых знаний, но и направленность поисковой деятельности, результатом которой данные знания оказываются» [2, с. 1197].

Конечно, вряд ли стоит предполагать, что корни раскола между теоретической и практической психологией как одного из признаков кризиса современной психологии лежат в специфичным образом используемых языковых системах условными «теоретиками» и «практиками». По мнению, например, Ф.Е. Василюка, ситуация куда более сложнее: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии,

ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности: у них нет взаимного интереса, разные авторитеты... Наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят научного, теоретического, методологического значения практики. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» [1, с. 26-27]. Мнение автора можно интерпретировать так, что проблема не столько в противоборстве существующих у «теоретиков» и «практиков» языковых систем, сколько во взаимопонимании друг друга, принятии-отвержении друг друга и т.п. Однако, как мы покажем чуть ниже, язык науки и не сводится к простому набору символов, оперирование которыми приводит к получению знания и его передаче другим. Даже больше - «языковые средства, используемые специалистами, не являются какой-то внешней формой, в которой просто выражается содержание человеческих представлений о сторонах и свойствах изучаемых объектов и явлений внешнего мира» [2, с. 1197]. Принятая в семиотике трехаспектная модель существования знаковых систем (синтактика, семантика, прагматика) [3, с. 854] позволяет лишь в синтаксическом аспекте условно говорить о внешней (условно не смысловой) стороне языковых систем. Все остальное так или иначе связано с их смыслом, пониманием, отношением, переживанием и пр. К сожалению, здесь нет возможности далее развивать поднятую тему, однако заметим следующее. Если проблема в «не видении», в не признании друг друга, то речь идет, по всей видимости, о нарушенной коммуникации.

Итак, согласно традиционному представлению о языке науки, последний может быть представлен в трех аспектах существования знаковых систем - синтаксическом, семантическом и прагматическом [3]. Дадим их краткую характеристику.

*Синтаксический аспект* направлен на рассмотрение языка «только как некоторой совокупности знаков, которые преобразуются по определенным правилам и образуют в своих связях ту или иную языковую систему» [10, с. 102].

*Семантический аспект* «требуется обращения к содержанию языковых выражений. Он предполагает нахождение идеальных объектов и их связей, которые образуют непосредственный смысл терминов и высказываний языка» [10, с. 103].

*Прагматический аспект* «предполагает рассмотрение языковых выражений в отношении к практической деятельности и специфике социального общения, характерных для определенной исторической эпохи... Идеальные объекты и их корреляции, образующие область смыслов языковых выражений, берутся в их отношении к социокультурной среде, породившей ту или иную “популяцию” научных знаний» [10, с. 102].

Подчеркнем еще раз - интеграция психологического знания и психологического сообщества не может сводиться к решению проблемы интеграции собственных психологических языковых систем, между которыми на уровне знания и существуют определенные противоречия. Между тем нельзя не обращать внимания на то, что именно в языковых системах и выражены противоречия между многочисленными подходами, направлениями, научными школами в психологии. Другой вопрос - насколько та или иная система адекватно репрезентирует содержание того или иного подхода. Критический анализ функционирующих в психологии языковых систем позволит приблизиться к решению многих проблем - и методологических, и теоретических, и феноменологических и мн. др. Поясним нашу мысль.

Когда говорят о синтаксическом аспекте функционирования языка науки, имеют в виду производимые «формальные операции со знаками, например, при оперировании физическими величинами (входящими в математические выражения для физических законов) в соответствии с правилами математики. В процессе таких операций исследователь отвлекается от смысла терминов языка и рассматривает термины только как знаки, образующие в своих связях формулы, из которых выводятся другие формулы по правилам данной языковой системы» [10, с. 103]. В отношении математики и большинства других естественных наук проблем с соотношением знака и выражаемой в нем величины чаще всего не возникает. В содержании естественно-научного знания между учеными давно существуют договоренности о соотношении определенной величины с определенным знаком. В отношении же гуманитарных наук, к которым относится и психология, ситуация не только сложнее, но и значительно запутанней.

Во-первых, в сравнении, например, с математикой, психология очень молодая наука, в связи с чем говорить о выработке ею собственного языка рано. Выделившись в 19 веке из философии и физиологии, психология вынужденно использовала язык и языковые системы этих научных дисциплин. Используя экспериментальные схемы физиологических исследований и объяснительные схемы философии, психология должна была каким-то образом их объединить для получения собственного научного знания. История психологии в 20 веке показала, что эффективность такой интеграции пока достаточно низкая. Стоит вспомнить, с одной стороны, бихевиористов, отказавших психологии в возможности объективно наблюдать собственные психологические феномены (сознание, бессознательное и др.), с другой, Ж. Пиаже [12], предложившего классификацию существующих в психологии объяснений. В последних зачастую психологическое сводится к непсихологическому, то есть редуцируется до более простых, объективно фиксируемых феноменов.

Во-вторых, вынужденно используя язык естественных наук, психология объективно снижает эффективность собственных исследований, объяснения и понимания психологических феноменов. Примеров тому можно привести множество. Так, в классификации методов психологии [11] самостоятельное место отводится группе методов, позволяющих обрабатывать данные исследований, - методов обработки данных. Ведущее место среди них занимают количественные методы, многообразие которых позволяет не только подсчитать медианное значение какой-то переменной в выборке, но и факторизовать эти переменные методом главных компонент. В результате мы имеем вполне конкретные знаки, отражающие, как нам представляется, психологические величины - вербальный интеллект, фактор эмоциональной стабильности - нейротизма и пр. Или еще проще. Зачастую первым шагом обработки данных является использование первичных описательных статистик - мер центральной тенденции, изменчивости и т.д. Подсчет среднего арифметического какого-то признака в выборке дает возможность выявить некоего «среднего» испытуемого. При этом зачастую высокие показатели среднего квадратического отклонения указывают на бессмысленность усреднения ввиду значительной асимметрии по-

лученных данных. Конечно, и сами психологи, и математики вырабатывают методы повышения надежности используемых методов математической статистики, однако количество объяснений психологических феноменов ненадежными средствами значительно. Речь идет не о том, чтобы психология отказалась от заимствований средств исследований из естественных наук, а о необходимости выработки собственных знаковых систем, соответствующих характеру психологических фактов. Здесь перспективным видится разрабатываемая сегодня В.А. Мазилым концепция факта в психологии, позволяющая определить собственную специфику фактов психологической науки [5].

Понимание синтаксического аспекта языка науки напрямую связано с другим аспектом - семантическим, направленным на выделение идеальных объектов, образующих смысл терминов и высказываний языка науки. Его цель состоит в установлении того, «какие стороны внеязыковой реальности репрезентированы посредством указанных идеальных объектов» [10, с. 103]. В психологии этот аспект языка тесно связан с большим классом феноменологических проблем.

Если в естественных науках семантические аспекты языка достаточно хорошо разработаны, в психологии дело обстоит иначе. Так, в исследовании В.А. Мазилова это описано следующим образом: «Любая наука имеет дело с некоторой феноменологией, эмпирическими явлениями. В психологии это психические явления. Так, в психологии могут быть выделены явления памяти, мышления, восприятия и т.д. Хотя на первый взгляд может показаться, что этот феноменологический уровень относительно самостоятелен, это не так. Психика изначально целостна, поэтому выделение в ней тех или иных явлений определяется теоретическими и методологическими представлениями. Номенклатура психических явлений определяется исходя из теории, в действительности же это серьезная методологическая проблема» [6, с. 6].

Таким образом, проблема семантического аспекта языка многосторонняя. С одной стороны, речь идет о валидности вообще тех психологических конструктов, которые сегодня составляют корпус психологического знания. Чего только стоит одна из ведущих категорий современной психологии - категория деятельности. С другой, необходимо ставить вопрос о соответствии выде-

ленных и существующих идеальных объектов тем сторонам внеязыковой реальности, которые они представляют. Крайне высокая степень актуальности этой проблемы была поставлена уже давно, и касается она центральных категорий психологического знания. Можно привести пример описания Г. Оллпортом [9] «типичной проблемы», с которой сталкиваются исследователи при разработке обобщающей теории научения. Задаваясь вопросом о том, как обобщить множество существующих теорий научения с множеством выделяемых в них форм и типов научения, Г. Оллпорт предлагает три варианта его решения: «1. Мы можем прибегнуть к стратегии отрицания, которая, по сути своей, заключается просто в жонглировании словами, используемыми нами, чтобы устранить не устраивающие нас доказательства. 2. Мы можем придерживаться эклектичного подхода и принести все теории научения в наше галочье гнездо. 3. Или, наконец, мы можем пытаться сформулировать исчерпывающую концепцию, в которой нашлось бы должное место для всех валидных факторов: субъективных и объективных, биологических и социальных, периферических и проприативных. Эти три возможности есть у нас не только тогда, когда мы занимаемся проблемами научения, но и при разработке любой другой нашей проблематики, будь то перцепция, эмоции, конфликты, познание, сознание или что-то еще» [9, с. 17]. Заметим, речь не идет об отказе от той или иной категории науки. И, конечно, не о первом варианте решения проблемы, описанном Г. Оллпортом. Типичность сформулированной им проблемы для большинства изучаемых категорий ставит вопрос не только о разработке обобщающей концепции, но и о возможности самих идеальных объектов соответствовать заявляемым в них сторонам внеязыковой реальности.

Если первые два аспекта языка науки тесно переплетаются с проблемой интеграции психологического знания, то третий – прагматический – может вывести нас на решение проблемы интеграции психологического сообщества. Напомним, в прагматическом аспекте «идеальные объекты и их корреляции, образующие область смыслов языковых выражений, берутся в их отношении к социокультурной среде, породившей ту или иную “популяцию” научных знаний» [10, с. 103]. Как уже говорилось, [7] одной из причин крайне медленного осуществления интеграционных

процессов на современном этапе развития психологии является наличие не вполне адекватных установок в отношении понимания механизмов, технологии и средств интеграции у психологов-исследователей. Эти установки затрудняют в том числе взаимодействие между представителями теоретической и практической психологией. Предполагается, что язык, используемый теоретиками и практиками, относится к одной и той же внеязыковой реальности, обозначаемой в предмете психологической науки. Однако противоречия между ними - это противоречия не между конкретными учеными - исследователями, практиками, а между социокультурными средами, в которых используется ими научное знание было произведено. Источником многочисленных практик, столько активно развивающихся в современной российской психологии, является социокультурная среда, отличная от той, которая породила теоретическое знание. Ввиду этого бесконечные попытки “подружить” теоретиков и практиков обречены, по всей видимости, на провал до тех пор, пока исходные основания обеих сторон не будут приведены к какому-то общему основанию. Причем вряд ли эффективным будет выбор в качестве такого основания той или иной теории или практики - и та, и другая вряд ли могут существовать друг без друга.

Помимо этого, обращаясь к прагматическому аспекту языка психологии, мы можем также говорить о проблеме трансляции психологического знания в профессиональной среде. Принятие профессиональным сообществом позиций входящих в него членов возможным будет тогда, когда влияние разных социокультурных сред, породивших научное знание, будет нивелировано более общими основаниями.

### **Библиографический список**

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса [Текст] // Вопросы психологии. - 1996. - № 6. - С. 25-40.

2. Гусев С. С Язык науки [Текст] // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. - М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. - С. 1197-1198.

3. Гутнер Г. Б Семиотика [Текст] / Энциклопедия эпистемологии и философии науки. - М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. - С. 853-855.

4. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии [Текст]. - М.: Изд-во Юрайт, 2011. - 483 с.
5. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: История и современность [Текст]. - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. - 419 с.
6. Мазиллов В.А. Методология психологии [Текст]. - Ярославль: МАПН, 2007. - 344 с.
7. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Интеграция в психологии [Текст] // ЧФ: СОЦИАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ. - 2017. – Вып. № 1 (33). - С. 67-75.
8. Общая психология: в 7 т. [Текст] / под ред. Б. С. Братуся. Т. 1. Соколова Е. Е. Введение в психологию. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 352 с.
9. Оллпорт Г. Личность в психологии [Текст] / Г. Оллпорт. - М. : КСП+; СПб. : Ювента, 1998. - 345 с.
10. Степин В.С. Теоретическое знание [Текст]. - М.: Прогресс-Традиция, 2003. - 744 с.
11. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата. - М.: Юрайт, 2015. - 411 с.
12. Экспериментальная психология [Текст] / ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. Вып. I и II; общая ред. А. Н. Леонтьева. - М. : Изд-во «Прогресс», 1966. - С. 157-194.
13. Юревич А.В. Системный кризис в психологии [Текст] // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 3-10.

**УДК 37.012**

*А.А. Костригин*

**Преподавание психологических и общепедагогических дисциплин в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблематика истории российского научного зарубежья. Описывается учебный

---

© Костригин А.А., 2018

процесс в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге. Впервые публикуется наиболее подробно учебный план, программы дисциплин «История педагогических учений», «Общая психология», «Эстетика». Представляется список преподавателей Института.

**Ключевые слова:** российское психологическое зарубежье, эмиграция, Чехословакия, Русский педагогический институт им. Коменского, история психологии.

История российского научного зарубежья первой половины XX в. является одной из наиболее разрабатываемых направлений исследований наследия эмиграции [6].

Российские ученые после революции расселились во множестве стран: Аргентина, Болгария, Бразилия, Великобритания, Германия, Китай, США, Франция, Чехословакия, Югославия и др.

Русская диаспора в Чехословакии представляет большой интерес для изучения истории российского психологического и педагогического зарубежья. Здесь деятели науки и культуры продолжали свою исследовательскую и образовательную деятельность. Базой для этого в Чехословакии стали созданные в рамках «Русской акции» высшие учебные заведения в Праге: Русский народный университет [3; 4], Русский педагогический институт им. Я.А. Коменского, Русский юридический институт (факультет) и др.

В качестве важной задачи деятели диаспоры видели сохранение и передачу культурного наследия России молодому поколению, а также воспитание специалистов, которые, в свою очередь, будут транслировать наследие и ценности русской нации последующим поколениям.

В данной статье автор рассмотрит архивные документы, содержащие положение об институте, учебный план и некоторые программы курсов Русского педагогического института им. Я.А. Коменского (РПИ). Учебные программы РПИ публикуются впервые.

РПИ внес значительный вклад в развитие психологии педагогики, имея для этого подходящие условия, ресурсы и профессорско-преподавательский состав. Здесь преподавали ученые с большим педагогическим стажем и научными достижениями.

Процесс возникновения, становления и работы института описан в нескольких работах [5; 7; 8]. Но мы уточним некоторые факты и детали.

В пояснительной записке к положению об Институте указано следующее:

«Русский Педагогический Институт, учрежденный в текущем году в Праге и открытый 1-го сего Августа, содержится всецело на средства Правительства Чехословацкой Республики. Высшее руководство Института принадлежит Правлению Русских Академических Организаций за границей, а непосредственное управление им – Попечительному и Педагогическому Советам Института. Будучи рассадником высшего педагогического образования среди русской эмиграции, Институт имеет строго определенную цель – подготовку деятелей по организации и руководству делом народного образования. В соответствии с этим учебный план Института, рассчитанный на два года, конструирован таким образом, чтобы слушатели Института, кроме приобретения обширного запаса сведений и навыков, обязательных для всякого лица, посвящающего себя педагогической деятельности, имели возможность основательно изучить все те научные дисциплины, которые являются необходимыми для деятельности их в качестве инструкторов по народному образованию» [1, Л. 23].

Институт преследовал цель подготовить инструкторов в области народного образования и набирал для обучения студентов, которые уже имели высшее образование и педагогический стаж. Это говорит о том, что программа обучения должна была быть обширной.

Приведем здесь учебный план Института. Мы выбрали для этого план, принятый во второй год работы (от 22 июля 1924 г.), т.к. он оказался дополненным по сравнению с учебным планом первого года работы Института, что поможет нам представить структуру образовательных предметов более полно.

Учебный план:

«Раздел I. Педагогика и история педагогических учений:

1. Общая педагогика и дидактика.
2. Современная школа в разных странах.
3. История педагогических учений с введением в философию.
4. Ян Амос Коменский.
5. История русской педагогики в связи с историей образования.

Раздел II. Педагогическая физиология и физическое воспитание.

1. Анатомия и физиология человека (общая и детского

возраста). 2. Школьная и детская гигиена. 3. Теория физического образования.

Раздел III. Педагогическая психология. 1. Общая психология. 2. Психология детства и школьного возраста. 3. Педагогическая психология. 4. Психопатология детства. 5. Психотехника в школе.

Раздел IV. Организация народного образования и история его систем. 1. Организация народного образования (часть общая; часть специальная/системы народного образования в разных странах). 2. Школьное строительство и бюджетно-счетная сторона школьного дела.

Раздел V. Курсы общеобразовательные. 1. Славяноведение. 2. Чешский язык. 3. Христианское вероучение. 4. История России. 5. География и этнография России. 6. История русской литературы. 7. Природоведение (мертвая и живая природа России).

Раздел VI. Искусства и экскурсии. 1. Гимнастика. 2. Ритмическая гимнастика. 3. Подвижные игры. 4. Ручной труд. 5. Пение. 6. Рисование и лепка. 7. Экскурсии (посещение школ и научные экскурсии).

Раздел VII. Специально-педагогические предметы.

а) Методики отдельных предметов. 1. Методика истории. 2. Методика русского языка. 3. Методика математики. 4. Методика физики и космография. 5. Методика географии. 6. Методика естествознания

б) Специальные педагогические курсы. 1. Охрана детства и детская преступность. 2. Дошкольное образование. 3. Внешкольное образование, включая библиотечное дело, детская и народная литература, народные театр и чтения. 4. Техническое и сельскохозяйственное образование в школе. 5. Дополнительные школы для отсталых и школы для дефективных» [2, Л. 97-98].

Среди преподавателей РПИ можно указать: Острогорский Сергей Алексеевич (1867-1934), директор института – Школьная гигиена, Теория физического образования; Бем Альфред Людвигович (1886-1945) – История русской литературы; Бистерфельд Мария Николаевна (?) – Подвижные игры; Булгаков Сергей Николаевич (1871-1944) – Христианское вероучение; Гессен Сергей Иосифович (1887-1950) – Общая педагогика, Современная школа в разных странах; Егунова Софья Александровна (1869-?) – Анатомия и физиология человека; Ефанов Александр Иванович (?) – Гимнастика; Жекулина Аделаида Владимировна (1866-1950) –

экскурсии, посещение школ; Зпевак Франтишек (?) – Чешский язык; Зеньковский Василий Васильевич (1881-1962) – Общая психология, психология детства и школьного возраста, Педагогическая психология, Психотехника в школе; Кизеветтер Александр Александрович (1866-1933) – История России; Лаппо Иван Иванович (1869-1944) – Методика истории; Лапшин Иван Иванович (1870-1952) – История педагогических учений; Малинин Иван Михайлович (1883-1961) – Дидактика и организация народного образования в разных странах; Могиланский Николай Михайлович (1871-1933) – География и этнография России; Орлов Семен Петрович (?) – Пенне; Пожого Николай Владимирович (1885-?) – ассистент по кафедре психологии; Смирнов Александр Николаевич (1863-1925) – Рисование, Лепка, Ручной труд; Трошин Григорий Яковлевич (1874-1938) – Психопатология детства, Дополнительные школы для отсталых и школы для дефективных; Флоровский Антон Васильевич (1884-1968) – История русской педагогики в связи с историей образования в России; Ширяев Григорий Иванович (1882-1954) – Природоведение (Флора России); Вергун Дмитрий Николаевич (1871-1951) – Славяноведение; Серополко Степан Онисимович (1872-1959) – Внешкольное образование; Эйхенвальд Александр Александрович (1863-1944) – Методика физики; Левитский Валерий Михайлович (?) – Борьба с беспризорностью; Лосский Николай Онуфриевич (1870-1965) – Логика; Аничков Евгений Васильевич (1866-1937) – Эстетика, Народное творчество в России.

К психологической и педагогической тематике в учебном плане относится множество дисциплин, но более всего разделы «Педагогика и история педагогических учений», «Педагогическая физиология и физическое воспитание» и «Педагогическая психология».

На данный момент обнаружены следующие программы дисциплин из этих разделов. Из раздела «Педагогика и история педагогических учений» - программа И.И. Лапшина по курсу «История педагогических учений с введением в философию» (в архивном деле называется как «История философии воспитания», потом программа была, скорее всего, переименована, т.к. программы для учебного плана собирались еще до открытия Института).

Содержание и пояснительная записка к программе:

«Историю педагогики можно понимать как историю воспитания, то есть как исторический предмет, или как историю

философии воспитания, т.е. предмет философский. Оба подобных курса необходимы в Педагогическом Институте, но в настоящей записке имеется в виду именно второй вид курса. Нередко оба типа курса излагают в смешанном виде (Палмер, Шмидт, Квик, Кишмейра, Монро и др.). Между тем назначение подобных курсов глубоко различно. История философии воспитания в связи с вопросами общего введения в философию содействует выработке у слушателя известного общего философского мировоззрения и взгляда на философию воспитания как на своеобразный отдел философии. Наряду с этим нередко желателен и очерк системы педагогики, которому у нас отводят особый курс. Подобно философии права и философии хозяйства, педагогика то есть философия воспитания, не может обосновываться на какой-нибудь одной теоретической дисциплине, например, психологии, между тем у нас в России такая гегемония почему-то неизменно отводится психологии в педагогических институтах. <...> история является необходимым элементом общеобразовательного курса для педагогов.

<...>

Программа курса. Введение. Платон. Аристотель. Общая характеристика средневековой философии и средневекового воспитания. Педагогика возрождения. <...> Декарт. Английский эмпиризм (Бэкон и Локк). Коменский. Значение Лейбница для просвещения. Французская философия просвещения (Гельвеций, Дидро и Кондильяк). Руссо. Философия Канта и его педагогика. Фихте и его речи к немецкому народу. Песталоцци. Философия Гегеля и ее культурное значение. Шопенгауэр – пессимизм и воспитание. Интуитивизм Конта. Гербарт и его школа. Эволюционизм Спенсера. Социальная педагогика Наторпа. [Педагогические идеи чешских мыслителей]. Искания русских мыслителей в области воспитания. Пирогов, Ушинский, Лесгафт, Толстой.

Курс построен так, чтобы в исторической форме изложения ввести слушателей в область общепсихологических вопросов и в частности проблем философии воспитания и помочь им ориентироваться в этих проблемах» [2, Л. 175-176об.].

Из раздела «Педагогическая психология» - курс В.В. Зеньковского «Общая психология».

Содержание программы:

«1. Обзор психологических дисциплин. Задачи общей психологии. 2. Методы изучения душевной жизни. 3. Общие во-

просы психологии. Душа и тело. Учение о внесознательной психике. Проблема сознания. 4. Проблема личности в современной психологии, основания построения. 5. Эмоциональная сфера. Законы чувств. Учение Джемса-Ланге о природе чувств, критика этого учения. Проблема эволюции чувств. Классификация чувств. 6. Общая характеристика индивидуальных, социальных и высших чувств. 7. Сфера активности. Нерегулированная активность. Понятие рефлекса в свете последних работ. Понятие инстинкта. Импульсивная активность. Привычные движения, их развитие и их значение в душевной жизни. 8. Форма регуляции активности, понятие ...сознания. Выразительная активность. Учение о воле в современной психологии. 9. Сфера интеллекта. Учение о восприятиях. Ощущение и восприятие. Общие проблемы восприятия. Явление порога и закон относительности. Закон Вебера-Фехнера. Классификация восприятий и их общий обзор. Восприятие пространства и времени. Вопрос о восприятии чужой душевной жизни. Учение об апперцепции и в его развитии. 10. Проблемы внимания. Возбуждение внимания, процесс приспособления, акт внимания. Формы внимания. Функции внимания. Об изменении внимания. 11. Восприятие и образы. Учение Эббингауза и Коффки. 12. Учение о памяти. Различия в работе памяти. Учение о типах памяти. Вопрос о развитии памяти; проблема воспитания памяти. Ассоциация образов; спор Лемана и Геффдинга. Новейшие идеи об ассоциации образов. Теория памяти. 13. Мышление интуитивное и дискурсивное. Форма дологической интуиции. Аналитические и синтетические процессы мышления. Образование понятий. Психология суждений. Психология связного мышления. Различия в работе интеллекта. 14. Создание фантазий. Традиционное и новое учение о фантазии. О понятии эмоционального мышления» [2, Л. 114-114об.].

Преподавание таких выдающихся личностей в РПИ, безусловно, создало талантливое поколение студентов, воспитало новых учителей, которые продолжали идеи их преподавателей уже в своей педагогической деятельности в русских школах за рубежом.

### **Библиографический список**

1. Государственный Архив Российской Федерации (ГАРФ) (Москва). – Ф. Р5773. – Оп. 1. – Д. 1.
2. ГАРФ. – Ф. Р5773. – Оп. 1. – Д. 13.

3. Ковалев М. В. Русский институт в Праге (1922–1938 годы) [Текст] // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2017. – Т. 16. № 1: История. – С. 121–134.

4. Костригин А.А. Педагогическая деятельность психологов-эмигрантов в Русском народном университете в Праге в первый год его работы (1923-1924) [Текст] // История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2016. – № 6. – С. 227-240.

5. Макеева Н.А. Высшее образование российской молодежи в условиях эмиграции «первой волны»: 20-30-е гг. XX в. [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. - Саранск, 2003. - 226 с.

6. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. История российского научного зарубежья и психологическое сообщество [Текст] // Методология и история психологии. – 2011. – Т. 6. – № 2. – 92-109.

7. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья (20-50-е гг. XX в.) [Текст] / под ред. проф. О.Е. Осовского. – Саранск: Морд.гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева, 2000. – 195 с.

8. Седова Е.Е. Педагогика российского зарубежья: фило-софско-педагогическая деятельность С.И. Гессена в эмиграции [Текст] // Гаудеамус. – 2006. – №. 1. – С. 148-155.

**УДК 159.9**

*Н.Ю. Стоюхина*

### **Профессор Ярославского пединститута И.Н. Дьяков**

**Аннотация.** В работе представлено историко-биографическое исследование педолога и психотехника 1920-1930-х гг. И.Н. Дьякова – одного из учеников Г.И. Челпанова. Кратко обозначены основные направления его деятельности и этапы его творчества. Его исследования в области профотбора были заметны в 1920-1930-е гг. Большой вклад он внес в изучение психологии воздействия в рамках регулирования дорожного движения.

**Ключевые слова.** Педология, психотехника, коммунальное хозяйство, реклама, психология воздействия.

История российской психологии таит в себе множество неизвестных имен. Особенно много «белых пятен» на этапе начала конца XIX–первой трети XX вв. Биография и судьба И.Н. Дьякова – воспитанника московской психологической школы Г.И. Челпанова, специалиста в области профотбора и воздействия – достойна уважения и памяти [2].

Иван Николаевич Дьяков родился 8 октября 1891 г. в г. Новочеркасске. Его отец – выпускник физико-математического факультета Санкт-Петербургского университета, работал в усть-медведицких и новочеркасских гимназиях, профессором математики в Донском политехническом институте. Дьяков после окончания Новочеркасской гимназии с золотой медалью поступил на философско-психологическое отделение историко-филологического факультета Московского императорского университета и был оставлен «для приготовления к профессорской деятельности». В 1916 г. он опубликовал свое первое научное сочинение «Проблема взаимоотношения субстанции и времени», а затем в течение 1918-1919 гг. ряд критических статей в журнале «Психологическое обозрение». С 1918-1919 гг. Дьяков занимал должность преподавателя Донского педагогического института (Новочеркасск), став позже профессором по кафедре философии и психологии, деканом внешкольного факультета, организатором лаборатории экспериментальной психологии.

С 1921 г. Иван Николаевич вновь в Москве и работает во многих местах: старший научный сотрудник Института научной философии I-го МГУ; заведующий педологическими курсами при Главпрофобре, старший научный сотрудник и действительный член Центрального педологического института; профессор психологии Витебского педагогического института; старший научный сотрудник и профессор Государственного института физкультуры (Москва); заведующий психотехнической лабораторией Московского коммунального хозяйства (МКХ); член-корреспондент ГАХН по физико-психологическому отделению; заведующий сектором психотехники и заместитель директора Автодорожного института; старший научный сотрудник Центрального НИИ Центросоюза.

Дьяков – участник психологических съездов: выступает на педологической секции Второго всероссийского психоневрологи-

ческого съезда (3.01-19.01.1924 г., Ленинград) с докладом «Развитие социального сознания ребенка»; тогда же прочел доклад «Метод психодиагностики в педологии». Занимаясь педологическими вопросами, он совместно с Н.А. Бухгольц, А.М. Шуберт составил «Тесты педологического отдела ИМШР» (1926).

Вместе со своими бывшими сокурсниками по Психологическому институту, учениками Г.И. Челпанова, – Н.В. Петровским и П.А. Рудиком – исследовал мировую шахматную элиту, приехавшую на Международный шахматный турнир в Москву в ноябре 1925 г. В программу испытаний входило исследование памяти, внимания, высших интеллектуальных процессов, воображения, интеллекта и эмоционально-волевых процессов у великих шахматистов. Результатом их деятельности была книга «Психология шахматной игры на основе психотехнических испытаний участников Международного турнира в Москве в 1925 г.». Ученым удалось вскрыть своеобразие психических процессов, обуславливающих успех в шахматной игре [4].

В период работы в психотехнической лабораторией МКХ Дьяковым были написаны работы по самому востребованному и разработанному направлению психотехники – профотбору – «Психотехнические испытания на автомобильном транспорте» (1926), «Психофизический организм человека как рабочая машина» (1926), «Психотехника в коммунальном деле и местном транспорте» (1927, совместно с Н.В. Петровским). О профотборе Иван Николаевич говорил на I Всесоюзной конференции по психофизиологии труда и профподбору (29.05-2.05.1927, Москва) («Психотехнические испытания шоферов Московского коммунального хозяйства и г. Москвы») [3, 8].

Нельзя не сказать о серьезном вкладе И.Н. Дьякова в ту часть психологии воздействия, которая занималась безопасностью на дороге. Интерес к этой теме начался статьей «Искусство художественной рекламы в городской жизни России и Запада» (1925) [5]. Среди психотехников, занимающихся вопросами плакатов, рекламы, безаварийным производством, Дьяков был не менее заметной фигурой, чем Д.И. Рейтынбарг, Г.А. Ротштейн, И.Л. Цфасман [8].

На секции «Социальная психология и изучение поведения» Всесоюзного съезда по изучению поведения человека (25.01-

01.02.1930, Москва) И.Н. Дьяков выступал с докладом «Экспериментальное психофизиологическое исследование регулятора коллективного поведения», где шла речь об изучении неорганизованных коллективов – уличной толпы, находящихся «в состоянии неинструктированного внимания, в котором нет единства апперцепции, нет единой целеустремленности сознания, нет единства реакции и единства поведения» [1, с. 110]. В тезисах Иван Николаевич обобщил основные важнейшие положения психологии воздействия, лежащие в основе психологии рекламы.

Власть призывала к бдительности во всех отраслях народного хозяйства. Пленум ЦК ВКП(б) «О Московском городском хозяйстве и о развитии городского хозяйства СССР» (11-15 июня 1931 г.) в числе прочих задач потребовал коренного улучшения работы коммунальных органов сверху донизу, проведения решительной борьбы с правооportunистическими извращениями в практике коммунальных органов, очищения их от классово-чуждых и бюрократических элементов и искоренения остатков вредительства. Усилилась работа и по предупреждению автокатастроф. Поэтому, работая в Автодорожном институте, он пишет работы, направленные на развитие сигнальных систем для предупреждения автокатастроф: «Предупреждение автомобильных катастроф» (1931), «Развитие коммунального транспорта в Москве и Ленинграде» (1933), где выделяет такие сочетания цветов, у которых наилучшая воспринимаемость, т.к. цвет сам по себе имеет наибольшее ориентирующее значение, далеко превалируя над изображениями и надписями. В книге «Борьба с аварийностью силами автохозяйств» И.Н. Дьяков обращает внимание на то, что издание материалов по пропаганде безопасности движения еще не централизовано, унифицированного печатного издания образцов не ведется, поэтому каждое автохозяйство должно вести для себя особый альбом плакатных материалов посредством фотографирования каждого использованного для целей пропаганды плаката независимо от его происхождения.

В 1935-1936 гг. он ведет курс психологии на кафедре психологии ЯГПИ. Арестовали его 4 августа 1937 г.; в ходе следствия он был обвинен в участии в контрреволюционной террористической казачьей организации и в подготовке терактов против руководителей ВКП(б) и советского правительства (видимо, Дьякову вспомнили пребывание в Новочеркасске в 1918-

1921 гг.). 10 сентября 1937 г. он приговорен к расстрелу Военной коллегией Верховного суда СССР.

И.Н. Дьяков захоронен в Москве, на Донском кладбище. Реабилитирован 20 октября 1956 г. ВКВС СССР [7].

### **Библиографический список**

1. Дьяков И.Н. Экспериментальное психофизиологическое исследование регулятора коллективного поведения [Текст] // Психоневрологические науки в СССР: материалы I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека / под ред. А.Б. Залкинда. – М., 1930. – С. 110.

2. Стоюхина Н.Ю. Психолог И.Н. Дьяков – ученик профессора Г.И. Челпанова: один из многих [Текст] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2013. – № 5-6. – С. 72-96.

3. Стоюхина Н.Ю. Психотехнические исследования 1920-1930-х гг. по предотвращению аварий на транспорте [Текст] // Психолог. – 2015. – № 1. – С. 66-93.

4. Стоюхина Н.Ю. Психотехник Н.В. Петровский: открывая заново [Текст] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2015. – № 6. – С. 86-111.

5. Стоюхина Н.Ю. Некоторые факты из истории психологии советской рекламы [Текст] // Экономическая психология: прошлое, настоящее и будущее. Вып. 3: материалы Второй международной научно-практической конференции 24-28 мая 2016 г. / под ред. А.Н. Неверова, А.В. Латкова. Ч. 1. – Саратов: ЦПЭИ СНЦ РАН; Буква, – 2016. – С. 113-120.

6. Стоюхина Н.Ю. Психология воздействия в советской психотехнике: 1920-1930-е гг. [Текст]: монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 429 с.

7. Стоюхина Н.Ю. К списку репрессированных психологов № 1 [Текст] // История российской психологии в лицах: дайджест. – 2017. – № 1. – С. 90-107.

8. Стоюхина Н.Ю. Вопросы борьбы с аварийностью и промышленным травматизмом в работах советских психотехников [Текст] // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 331-339.

## СЕКЦИЯ 4 ПСИХОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.99

*Т. В. Ледовская*

### **Особенности адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе**

**Аннотация.** В статье показана специфика взаимосвязи успешности учебной деятельности с особенностями адаптации студентов к обучению в гуманитарном и техническом вузе. Показано наличие различий в адаптационном процессе студентов разных вузов. Представлена блок-схема адаптационного процесса двух направлений обучения.

**Ключевые слова:** адаптация, академическая успеваемость, дезадаптация, личностный адаптационный потенциал, самопринятие, успешность учебной деятельности, эмоциональная комфортность

Во время обучения в школе каждый человек задумывается о профессии, которую он будет получать в дальнейшем. Не каждый выпускник школы готов к особенностям обучения в высшем учебном заведении. Новая ступень образования предусматривает появление новой системы оценивания, жизнь в новой среде, взаимодействие с коллективом и преподавателями, самостоятельность обучения, новые формы занятий, такие как лекционные, семинарские и практические, самостоятельность обучения, принятие новой социальной роли. Начальный период обучения специфичен своей напряжённостью, важностью для личностного и профессионального становления будущего профессионала [2].

В научной литературе описано, что на процесс адаптации студентов к обучению влияют многочисленные факторы. Помимо учебной нагрузки, сказываются проблемы межличностных отношений в быту и в учебной группе, постоянный дефицит времени, низкая двигательная активность, нарушение режима питания и сна и др. Понятие «адаптация» возникло в XIX веке и

использовалось вначале главным образом в биологии (Ч. Р. Дарвин, Ж. Б. Ламарк, Г. Селье). Затем этот термин стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организмов, но и к личности человека и даже коллективному поведению. Социально-психологические аспекты адаптации стали предметом исследования таких психологов, как А.А. Бодалев, Г.А. Балл, Л.П. Гримак, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Педагогические аспекты адаптации рассмотрены в трудах Н.Н. Березовина, О.Л. Берак, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и многих других исследователей.

Анализ литературы показал, что адаптация студентов к условиям вузовского обучения представляет собой целостный биологический, физиологический, психологический, социальный и педагогический процесс и в то же время носит индивидуальный характер, что в значительной мере определяет степень её воздействия на личность студента [4, 8]. В связи с этим цель работы заключается в изучении взаимосвязи показателей успешности учебной деятельности и уровня адаптации у студентов педагогического и технического вуза.

Для изучения адаптационных особенностей студентов различных вузов были использованы: а) тест социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; б) Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и ЯГТУ, общий объем выборки 91 человек. Средний возраст респондентов – 18, 6 лет. Гуманитарные профили: психология, психология образования, конфликтология; технические профили: архитектура, промышленное и гражданское строительство.

Результаты исследования показали, что 21,9 % испытуемых всей выборки обладают сниженной адаптацией к обучению в вузе, т.е. процесс адаптации протекает тяжело. В связи с этим в этой группе студентов возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Эти студенты обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны. 63,7% выборки относятся к группе студентов с удовлетворительной адаптацией. У них осложнен процесс социализации, возможны асоциальные срывы, проявление агрессив-

ности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы адаптации может быть нарушено. Успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды. И лишь 14,4 % студентов обладают хорошими адаптационными способностями.

Сравнительная характеристика особенностей адаптации студентов гуманитарного и технического вуза представлена в табл. 1.

**Таблица 1**

**Адаптационные способности студентов разных вузов**

<b>Уровень адаптационных способностей</b>	<b>Педагогический вуз</b>	<b>Технический вуз</b>
Хороший	8,7 %	5 %
Удовлетворительный	71,7 %	68,2 %
Сниженный	19,6%	22,8 %

Таблица 1 показывает, что сниженный уровень адаптации преобладает у студентов технического вуза (22,8%), у гуманитариев данный показатель составляет 19,6%. Это говорит о том, что студенты из выборки технического направления имеют больше выраженных проблем, связанных с адаптацией к новым условиям, у них могут возникнуть проблемы с новыми знакомствами в учебном заведении.

Также было выявлено, что из всей выборки исследования у 15 студентов (12 – студенты технического вуза, 3 - педагогического) уровень адаптации оказался ниже нормы, т.е. их можно отнести к группе студентов с дезадаптацией. Это позволяет предполагать, что студенты технического вуза имеют затруднения, связанные с обучением чаще, чем студенты гуманитарии. Скорее всего, полученный результат связан с практической ориентацией при построении учебного процесса.

Уровень успеваемости обеих групп студентов представлен в табл. 2.

**Таблица 2**

**Успешность учебной деятельности студентов гуманитарного и технического вуза**

<b>Показатель успешности</b>	<b>Педагогический вуз</b>	<b>Технический вуз</b>
Промежуточная аттестация (max=5)	4	3,6
Итоговая аттестация (max=5)	4	3,6
Активность во внеучебной деятельности (max=10)	4,8	4,3

В нашем исследовании академическая успеваемость представлена двумя показателями: промежуточной аттестацией и итоговой аттестацией (средний балл за первую сессию). Третьим показателем успешности является студенческая активность во внеучебной деятельности. Из таблицы 2 видно, что гуманитарии более успешны, чем студенты технических специальностей по итогам обучения в первом семестре. Объяснением полученных данных, возможно, является то, что студенты педагогического вуза обучаются по более «привычным» формам работ (конспектирование, чтение литературы, подготовка семинаров), а в процесс обучения студентов технического направления с первых дней обучения включены практикоориентированные предметы, требующие от студента дополнительной адаптации к новым формам работы.

На следующем этапе исследования была произведена статистическая проверка взаимосвязи показателей успешности учебной деятельности и уровня адаптации студентов вуза. С этой целью нами был использован корреляционный анализ по критерию  $r$ -Спирмена и множественный регрессионный анализ данных. После интерпретации корреляционного анализа данных мы видим, что:

1. Показатель «S» - самопринятие – значим (имеет наибольшее количество взаимосвязей) только в выборке студентов технического направления. У них самопринятие коррелирует с общим показателем адаптации ( $p \leq 0,001$ ), с личностным адаптационным потенциалом ( $p \leq 0,01$ ). Это связано с тем, что данная способность индивидуальности, характеризующаяся реальным и глубоким знанием себя таким, каков он есть в действительности, без самоосуждения. Такое качество дает возможность студентам технического вуза успешно пройти период адаптации, проявить свои возможности и показать высокий уровень в знании профильных дисциплин, что выражается в сессионном балле. Для студентов гуманитарного направления показатель «S» самопринятие не играет решающей роли и не имеет значимости в процессе адаптации.

2. Показатели: стремление к доминированию «D» и коммуникативный потенциал «КП» – значимы только для выборки студентов педагогического вуза, то есть студенты, стре-

мящиеся занять высокий статус в сменившейся социальной среде (вуз) и добиться высоких результатов в учебе и внеучебной деятельности как в своей группе, так и на уровне вуза, лучше адаптируются и показывают более высокие показатели успешности. К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих коммуникативный потенциал, относят уровень потребности в общении; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоциональной реакции на партнера; собственное самочувствие человека в ситуации общения (степень удовлетворенности общением, «уверенность в общении»), а также коммуникативные умения и навыки. Все эти личностные характеристики, а именно их высокие показатели определяют успешность адаптации только у студентов педагогического вуза. Полученный результат, возможно, связан с особенностями обучения в разных вузах, с формой отчетности (если у гуманитариев отчетность заключается в изложении изученного материала и объяснении его своим коллегам, то студенты технического вуза используют в своей работе чертежи, графики и информационные технологии, также в их обучении большую роль играет числовая информация).

Для изучения влияния представленных факторов на уровень адаптации у студентов технического и гуманитарного направления был проведен множественный регрессионный анализ данных, в результате которого было установлено, что:

1. Высокий уровень адаптации студентов технического вуза можно выразить в виде уравнения:  $A = E (0,612) + \text{ЛАП} (0,313)$ , т.е. адаптация студентов технического вуза будет выше, если будет расти эмоциональная комфортность (E) и личностный адаптационный потенциал (ЛАП).

2. Высокий уровень адаптации студентов технического вуза можно выразить в виде уравнения:  $A = E (0,320) + \text{ЛАП} (0,243) + \text{КП} (0,143) + \text{ПР} (0,143) + L (0,136)$ , т.е. адаптация студентов педагогического вуза будет выше, если будет расти эмоциональная комфортность (E), коммуникативный потенциал (КП), поведенческая реакция (ПР), личностный адаптационный потенциал (ЛАП), принятие других (L).

После проведения анализа взаимосвязи и влияния показателей успешности учебной деятельности на уровень адаптации

к обучению в вузе был сделан вывод, что основная цель обучения и воспитания в образовательных учреждениях заключается в быстром включении студентов-первокурсников в учебно-профессиональную деятельность.

### **Библиографический список**

1. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза [Текст] /Г. Ю. Авдиенко // Вестник психотерапии. – 2010. - № 24. – С. 8-14.

2. Алёхин И.В. Изменение условий подготовки студентов высших учебных заведений и их адаптации в условиях трансформации российского общества [Текст] /И. В. Алёхин // Вестник Башкирского университета. – 2009. - № 2. – С. 366-368.

3. Антипова Л.А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе [Текст] /Л. А. Антипова // Казанский педагогический журнал. – 2008. - № 2. – С. 52-56.

4. Безюлёва Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов [Текст] : монография / Г.В. Безюлёва. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2010. - 320 с.

5. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Издательский Центр «Академия». – 2007. – 480с.

6. Карпова Е. В. Оптимизация учебной деятельности первокурсников [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1990. - 84 с.

7. Ледовская Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности [Текст]: автореф. ... дис. канд. психол. наук / Т.В. Ледовская. – Ярославль, 2010. – 207 с.

8. Сольнин Н.Э., Морозова Е.А. Структура психологической готовности к обучению в вузе выпускников гуманитарного и технического профилей обучения [Текст] / Н.Э. Сольнин, Е.А. Морозова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности/под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - С. 116-118.

**Взаимосвязь коммуникативной толерантности  
и симптомов эмоционального выгорания педагогов  
на разных уровнях образования**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению вопросов взаимосвязи симптомов синдрома эмоционального выгорания у педагогов на разных уровнях образования с показателями коммуникативной толерантности. Установлено, что симптомы выгорания наиболее выражены у педагогов дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова.** Коммуникативная толерантность, эмоциональное выгорание, образовательные учреждения, педагогическая деятельность.

Современный педагог призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета, – все это под силу лишь толерантному, психологически здоровому, профессионально компетентному, творчески работающему педагогу.

В связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя увеличивается риск развития синдрома «эмоционального выгорания». Первым его показателем является негативное отношение педагога к своей профессии и резкое снижение его коммуникативной толерантности. При этом очень мало обращается внимания на действующие эффективные психолого-педагогические и медицинские технологии, которые направлены на сохранение здоровья педагога, снижающие риск формирования синдрома «эмоционального выгорания» и появления кризиса профессии в целом [2].

В настоящее время этот синдром удостоен диагностического статуса.

Таким образом, цель исследования заключается в выявлении особенности взаимосвязи эмоционального выгорания с уровнем коммуникативной толерантности педагогов на разных уровнях образования.

**Объектом исследования** является синдром эмоционального выгорания.

**Предметом исследования** – особенности взаимосвязи коммуникативной толерантности и эмоционального выгорания педагогов на разных уровнях образования.

Гипотеза исследования. Проявления синдрома эмоционального выгорания и его взаимосвязь с уровнем коммуникативной толерантности имеет свои особенности для воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей средних образовательных учреждений и преподавателей высших учебных заведений.

В ходе эмпирического исследования использовались следующие методы:

1. Опросник коммуникативной толерантности (В.В. Бойко).
2. Методика исследования эмоционального состояния (В.В.Бойко).
3. Методика диагностики профессионального выгорания (К. Маслач С. Джексон. Вариант адаптирован Н.Е. Водопьяновой).
4. Методика определения психического «выгорания» (А. А. Рукавишников).

Теоретический анализ проблемы показал, что в психологии много определений понятия коммуникативной толерантности и эмоционального выгорания, в зависимости от подходов к данным явлениям.

В целом общепринятым считается определение коммуникативной толерантности, предложенное В.В. Бойко [1]. Оно используется в большинстве современных исследований [3].

Кроме того, определены особенности коммуникативной толерантности и эмоционального выгорания, а также особенности образовательного процесса в учреждениях образования разного уровня.

В ходе эмпирического исследования выявлено следующее:

1. У большинства воспитателей дошкольного образовательного учреждения проявлен ниже среднего уровень коммуникативной толерантности, у большинства учителей средней школы и преподавателей вуза – средний уровень коммуникативной толерантности.

Отметим высокие показатели проявления коммуникативной толерантности у трех групп педагогов по отдельным шкалам.

Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека проявлено у 28% учителей средней школы. Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей – у 48% воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Категоричность или консерватизм в оценках других людей проявлена у 48% воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров – у 60% учителей средней школы и 48% преподавателей вуза. Стремление переделать, перевоспитать партнеров – у 60% учителей средней школы.

Стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным» проявлено у 60% воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности – у 60% учителей средней школы. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми, выявлена у 4% преподавателей вуза. Высокие показатели установлены у 74% воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других проявлено у 76% учителей средней школы.

У большинства преподавателей вуза проявляется сформированное эмоциональное выгорание, а также профессиональное и психическое выгорание. У большинства воспитателей дошкольного образовательного учреждения и учителей средней школы – формирование эмоционального, профессионального и психического выгорания.

Отметим, что фаза «резистенции» проявлена у большинства всех групп педагогов. Педагог, у которого она не сформировалась до конца, может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания при проведении коррекционной работы.

На следующем этапе исследования использовались методы математической статистики.

У всех групп педагогов выявлены схожие взаимосвязи показателей уровня коммуникативной толерантности и эмоционального выгорания.

Проведено изучение взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания с компонентами коммуникативной толерантности. Наибольшее количество компонентов и взаимосвязей между ними установлено у воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Это можно объяснить спецификой образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: воспитатель находится в постоянном взаимодействии с воспитанниками на протяжении всего время пребывания их в ДООУ, а также несет непосредственную ответственность за охрану, жизнь и здоровье детей одновременно с осуществлением педагогической деятельности, чего нет в образовательных учреждениях другого типа.

Таким образом, в эмпирическом исследовании подтвердилась гипотеза о том, что проявления синдрома эмоционального выгорания и его взаимосвязь с уровнем коммуникативной толерантности имеет свои особенности для воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей средних образовательных учреждений и преподавателей высших учебных заведений.

### **Библиографический список**

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
2. Ледовская Т.В., Ахтямова Н.А. Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания и копинг-поведения у студентов очной и заочной форм обучения [Текст] // Теоретические и прикладные проблемы психологии образования: сборник научных статей / под ред. Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. – С. 24-32.

3. Солянин Н.Э. Психологическая структура этнической толерантности учащихся средней школы, студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского.- Ярославль, 2014.

УДК159.9

*Т.В. Жукова*

### **Психолого-педагогическое сопровождение студентов с разными типами психологической структуры учебно-важных качеств**

**Аннотация.** В статье отражены основные результаты исследования типов психологической структуры учебно-важных качеств студентов вуза. Исследование проводилось на основе теоретических положений концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева). Для определения уровня выраженности типов психологической структуры учебно-важных качеств студентов использовалась комплексная методика диагностики готовности студентов к обучению в вузе «КДГс».

**Ключевые слова.** учебная деятельность, учебно-важные качества, психологическая структура учебно-важных качеств, типы психологической структуры учебно-важных качеств, учебно-профессиональная деятельность.

Внедрение новых государственных стандартов (ФГОС ВО), переход на новые формы обучения, увеличили интенсивность учебного процесса, долю самостоятельной работы, определили новые требования к уровню развития учебно-важных качеств (УВК) и учебной деятельности студентов. Учебная деятельность студентов в контексте непрерывного образования играет важную роль в их профессиональном и личностном развитии в процессе вузовского обучения и определяет их будущее

становление профессионала. В настоящее время специфика учебной деятельности учащихся юношеского возраста в условиях современного высшего образования (студентов) остается малоизученной областью педагогической психологии, в то же время знание особенностей психологической структуры учебно-важных качеств студентов позволит обеспечить оптимизацию учебного процесса в соответствии с новыми условиями и задачами обучения, совершенствовать психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе обучения.

В нашем исследовании основанием для определения типов психологической структуры учебно-важных качеств выступает типология, «разработанная в рамках концепции готовности к обучению в школе в отношении младшего школьного возраста» [5, с. 71-73].

Н.В. Нижегородцева «выделяет шесть типов готовности, пять - соответствуют функциональным блокам психологической структуры учебно-важных качеств (мотивационный, целевой, навыковый, информационный и управленческий); шестой - смешанный тип» [4, с. 330]. Основанием для отнесения к тому или иному типу является преобладающее развитие соответствующего функционального блока УВК в психологической структуре учебно-важных качеств студентов вуза, которое определяется по усредненному показателю развития УВК, входящих в этот блок. К шестому - смешанному- типу готовности относятся учащиеся, в индивидуальной структуре которых наблюдается одинаково высокое развитие показателей по двум и более функциональным блокам. «Каждый из функциональных блоков психологической структуры учебно-важных качеств выполняет определенные функции в общей структуре деятельности: мотивационный - побуждение к деятельности; целевой - целеполагание и направление деятельности; навыковый - реализацию учебных действий; информационный - восприятие, переработку и сохранение учебной информации; управленческий - планирование и контроль деятельности, оценку результатов действий и деятельности в целом» [5, с.72].

Определение доминирующего типа психологической структуры УВК позволяет выявить те учебно-важные качества студента, которые обеспечивают эффективное выполнение им учебной деятельности в вузе.

На основе выраженности среднего показателя развития УВК, входящих в функциональный блок психологической структуры учебно-важных качеств, были выделены следующие типы психологической структуры УВК:

1. Мотивационный. Преобладающее развитие имеют учебно-важные качества блока личностно-мотивационного.

2. Целевой. Преобладающее развитие имеют учебно-важные качества блока принятия учебной задачи.

3. Навыковый. Преобладающее развитие имеют учебно-важные качества блока представлений о содержании и способах выполнения учебной деятельности.

4. Информационный. Преобладающее развитие имеют учебно-важные качества блока информационная основа деятельности.

5. Управленческий. Преобладающее развитие имеют учебно-важные качества блока управление учебной деятельностью.

6. Смешанный. «Одинаково высокое развитие показателей по двум и более функциональным блокам» [5, с.72].

Анализ полученных данных позволил выявить доминирующие типы психологической структуры учебно-важных качеств студентов в период обучения в вузе. Средние значения выраженности типов психологической структуры учебно-важных качеств студентов бакалавриата в процессе вузовского обучения представлены на рис. 1.

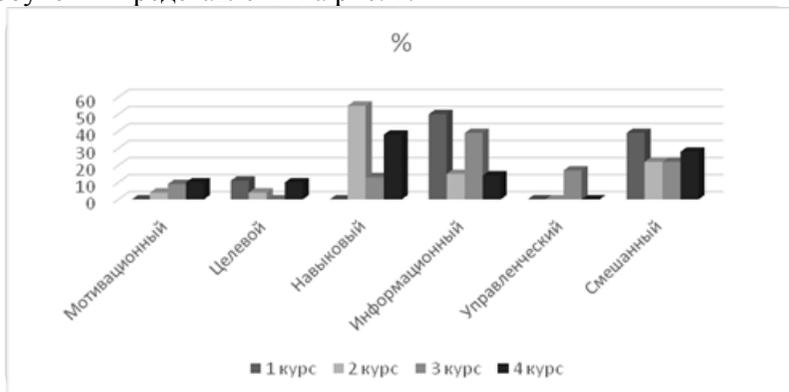


Рис. 1. Средние значения выраженности типов психологической структуры УВК студентов бакалавриата в процессе вузовского обучения

Анализ результатов исследования свидетельствуют о том, что:

- на первом курсе обучения у студентов доминирует информационный тип психологической структуры учебно-важных качеств, наиболее развит блок «информационная основа деятельности» [5, с.72], функция которого – реализация информационного обеспечения учебной деятельности [5]. В этот период студент сталкивается с новыми формами учебной деятельности в вузе, нехарактерными для школьного обучения. Происходит перестройка психологической структуры учебно-важных качеств в отношении целей и задач обучения в вузе, адаптация к условиям учебной деятельности в вузе;

- на втором курсе обучения у студентов доминирует навыковый тип психологической структуры учебно-важных качеств, наиболее развит блок «представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности», «функция которого - реализация учебных действий» [5, с. 72]. Результаты, на наш взгляд, обусловлены формированием учебной деятельности в соответствии с требованиями вуза, в связи с чем наиболее интенсивно у студентов начинают развиваться интеллектуальные способности, связанные с ней;

- на третьем курсе у студентов доминирует информационный тип психологической структуры УВК. Наиболее развит блок учебно-важных качеств, реализующих информационное обеспечение учебной деятельности [5]. Результаты, на наш взгляд, обусловлены происходящей перестройкой психологической структуры учебно-важных качеств в соответствии с целями и задачами учебно-профессиональной деятельности в вузе;

- на четвертом курсе у студентов доминируют навыковый тип психологической структуры учебно-важных качеств, наиболее развит блок «представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности», «функция которого - реализация учебных действий» [5, с.72]. Результаты, на наш взгляд, обусловлены формированием учебно-профессиональной деятельности, в связи с чем наиболее интенсивно у студентов начинают развиваться интеллектуальные способности, связанные с учебно-профессиональной деятельностью.

Результаты исследования позволяют прогнозировать успешность обучения студентов и возможные трудности в учеб-

ной деятельности на основе анализа их психологической структуры учебно-важных качеств в период обучения в педагогическом вузе. Выявленные особенности разных типов психологической структуры учебно-важных качеств могут быть востребованы в работе преподавателей, кураторов групп при обеспечении психолого-педагогического сопровождения студентов.

### **Библиографический список**

1. Баданина Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу [Текст]: монография / Л.П. Баданина. - Архангельск: АО ИППК РО, 2007. - 185 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие / М.В. Топоркова-Буланова. Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
3. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении [Текст]: методические указания / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 43 с.
4. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н.В. Нижегородцева. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 338 с.
5. Нижегородцева Н.В. Типология готовности детей к обучению в школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 2 (27). – С. 69-74.

**УДК 159.9.07**

*А.В. Прудникова*

### **К вопросу изучения конфликтной компетентности подростков**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования конфликтной компетентности, анализ структурных и функциональных характеристик конфликтной компетентности у учащихся основной школы подросткового и юношеского возраста. На основе имеющихся представлений о сущности предмета исследования сформулировано определение конфликтной

компетентности. Определена структура конфликтной компетентности.

**Ключевые слова:** конфликтная компетентность, структура конфликтной компетентности, конфликтность, подростковый возраст.

Актуальность исследование конфликтной компетентности подростков имеет важное значение для современной системы образования, поскольку конфликты в современном школьном социуме широко распространены, а подростковый возраст, как показывают многочисленные исследования, характеризуется высоким конфликтологическим потенциалом. Успешность обучения и дальнейшего становления подростка как личности во многом зависит от эффективности его общения. С учетом того, что подростковый возраст характеризуется как самый сложный период развития личности, также характеризуется высоким уровнем тревожности, в некоторых случаях выраженной агрессии, протестующей позиции против учителей, родителей, другими словами взрослых, а также с учетом того, что ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является общение со сверстниками - подросткам необходимо уметь грамотно и конструктивно строить свое поведение в конфликтных ситуациях.

Н.В. Нижегородцева выделяет три стадии кризиса подросткового возраста [7, с. 207]:

1. Негативная – распад сформированных ранее отношений и способов поведения.
2. Кульминационная – пик проявлений негативной кризисной симптоматики.
3. Посткритическая – период формирования возрастных новообразований, новых отношений и способов поведения.

Именно в такой последовательности подросток переживает трудный период своей жизни. В течение этого времени возникает множество конфликтных ситуаций как с родителями и учителями, администрацией, так и со своими сверстниками, или группой сверстников, или внутри группы сверстников. Зачастую стиль поведения и последствия конфликтов носят скорее деструктивный характер, что приводит к еще большим проблемам. Вместе с тем, в этот сложный период подростки сталкиваются не

только с межличностными конфликтами, межгрупповыми и внутригрупповыми конфликтами, но и внутриличностными, которые осложняются тем, что в свой внутренний мир подросток никого не пускает и все свои переживания и противоречия пытается решить самостоятельно, что его еще больше запутывает. Например, подросток стремится к самостоятельности, отвергает любую помощь со стороны взрослых, проявляет упрямство, но в то же время он может испытывать чувство одиночества и испытывать потребность в заботе.

Вероятность возникновения проблем в межличностных отношениях существенно возрастает у тех подростков, личность которых формируется в особой социальной ситуации развития под влиянием специфических, часто негативных социальных контекстов развития [1]. В рамках своей работы И.С. Арон обращает особое внимание на следующие группы подростков, которые попадают в «группу риска»:

1. Подростки, оставшиеся без попечения родителей.
2. Подростки с девиантным поведением.
3. Подростки с признаками одаренности.

Другими словами, подросток из вышеперечисленных категорий переживает подростковый кризис особенно остро. В частности, подростки, оставшиеся без попечения родителей, испытывают неудовлетворенность в общении, что представляет особый интерес, поскольку они всегда находятся в группе сверстников. И.С. Арон отмечает, что подросток из дома-интерната не может установить полноценную связь с взрослым, поскольку практически отсутствует индивидуальный контакт, чаще используется групповой подход, а со сверстниками устанавливаются отношения на практической полезности для ребенка. Подростки с девиантным поведением сталкиваются с непониманием со стороны педагогов, вызывают раздражение, общение строится на стереотипах о «трудных подростках». В большинстве случаев дети из этой группы растут в неблагополучных семьях, обесцениваются внутрисемейные связи, и чаще всего именно подростки с девиантным поведением изолированы от школьного коллектива, а для удовлетворения главной потребности на данном этапе жизни – общении со сверстниками – они ищут поддержку и опору в асоциальных группах, что еще боль-

ше усугубляет положение. Особая группа – подростки с признаками одаренности. Безусловно, степень одаренности бывает разной, и личностные особенности таких подростков также бывают разными, и именно от этого зависит, насколько будут успешными взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Они могут быть либо вхожи в коллектив и иметь определенный статус, а могут быть и изолированы и сталкиваться с непониманием как со стороны сверстников, так и со стороны педагогов. В семье одаренного подростка также могут возникать конфликты, родители могут давить на ребенка, возлагая на него свои надежды и нереализованность собственных целей, или наоборот, использовать попустительский стиль воспитания.

Таким образом, мы можем сказать, что причины конфликтного поведения подростков разнообразны, равно как и продолжительность конфликтных ситуаций, масштаб и стили поведения. Во многих исследованиях отмечается, что подростки в большинстве своем, не могут вести себя в конфликтных ситуациях конструктивно и выбор стратегии поведения в конфликте во многом зависит от уровня тревожности и агрессивности подростка.

О.В. Брекина в своем исследовании рассмотрела некоторые вопросы, которые касаются взаимосвязи тревожности со стилями поведения в конфликтных ситуациях. Оказалось, что у испытуемых с высоким уровнем тревожности преобладают такие стили поведения в конфликтных ситуациях, как компромисс и сотрудничество, скорее всего, это связано с их бессознательной потребностью в сохранении собственного эмоционального и психического благополучия, отсутствии дополнительного напряжения, в том числе и соматического характера. У испытуемых с низким уровнем тревожности преобладает сопернический стиль поведения в конфликтных ситуациях. Скорее всего, в конфликтах они чаще ориентированы на достижение собственных интересов и удовлетворение своих потребностей, на сохранение и «продавливание» своей позиции. Они не ожидают неудач в социальном взаимодействии и не преувеличивают угрозы для себя со стороны внешних факторов. Каждому типу поведения соответствует свой тип проявления агрессивности, преобладающими типами агрессивности являются вербальная и физическая [3].

О.В. Брекина также обращает внимание на обучение новым способам общения, которые помогут способствовать формированию сотрудничающей стратегии поведения как стабильной, устойчивой характеристики личности. На наш взгляд, особую актуальность приобретает вопрос изучения конфликтной компетентности подростков.

Существует несколько определений понятия конфликтная компетентность. М.В. Башкин предлагает определить данное понятие как качество субъекта профессионализации, характеризующееся совокупностью когнитивных мотивационных, регулятивных уровней и проявляющееся в адекватном распознавании и конструктивном разрешении противоречий, возникающих в межличностном взаимодействии [2].

М.М. Кашапов определяет данное понятие «как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и уменью их конструктивно разрешать» [4].

Т.И. Привалихина рассматривает это понятие как интегральное личностное образование, которое позволяет человеку продуктивно разрешать конфликты различного типа [8].

Б.И. Хасан дает определение конфликтной компетентности как «способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для разрешения, а также как умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия, владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации» [9].

Н.И. Леонов определяет конфликтную компетентность как системное, многокомпонентное образование взаимосвязанных между собой когнитивных, мотивационных, эмоционально-регулятивных и поведенческих характеристик, определяющих целесообразное взаимодействие личности в конфликтной ситуации [5].

Многие авторы сходятся во мнении, что конфликтная компетентность представляет собой интегральное личностное образование, обладающее собственной структурой, определяющее готовность к эффективной деятельности (взаимодействию) в ситуациях конфликта.

Нами было сформулировано следующее определение конфликтной компетентности– это интегральное свойство индивидуальности человека в единстве личностных, субъектных и индивидуальных свойств, определяющее степень его готовности к деятельности в конфликте. Основанием для формулировки данного определения является определение Н.В. Нижегородцевой готовности к деятельности как интегрального свойства индивидуальности, психологическую основу которого составляет психологическая структура деятельностно важных качеств (ДВК), побуждающих, направляющих, регулирующих и реализующих данную деятельность в исполнительных действиях [6]. Такое понимание конфликтной компетентности позволяет использовать в качестве методологической основы эмпирического исследования конфликтной компетентности концепцию системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [10].

В соответствии с разработанными в рамках данного подхода представлениями о психологической структуре деятельности можно определить структуру конфликтной компетентности, которая включает в себя следующие блоки:

1. Личностно-мотивационный блок.
2. Представление о целях деятельности.
3. Представление о содержании и способах выполнения деятельности.
4. Информационная основа деятельности.
5. Управление деятельностью и принятие решений.

Структурные элементы конфликтной компетентности состоят из мотивации деятельности в ситуации конфликта; отношения к ситуации конфликта; отношения к себе в ситуации конфликта; отношения к оппоненту в ситуации конфликта; целей конфликтного взаимодействия; принятия ситуации конфликта; способов решения ситуации конфликта; эмоциональной осведомленности; общего уровня интеллектуальных способностей; восприятия эмоций; управления эмоциями в ситуациях конфликта; уровня субъективного контроля.

В исследовании приняли участие учащиеся муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы №1 п. Октябрьского Устьянского района Архангель-

ской области (учащиеся 6, 7, 8, 9, 10 классов). Общее количество выборки составляет 129 человек.

Использованы 2 группы методов исследования:

1) методы диагностики развития компонентов конфликтной компетентности;

2) методы диагностики уровня конфликтности.

В первую группу включены 8 методик в соответствии с теоретической моделью психологической структуры конфликтной компетентности: «Потребность в достижениях» (Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин, Л.П. Орлова); «Мотивация одобрения» (Д. Краун, Д. Марлоу); «Методика психокоррекции личности» (С. Розенцвейг); «Тест описания конфликтного поведения» (К. Томас); Рисуночный тест «Несуществующее животное»; «Методика на определение уровня эмоционального интеллекта» (Н. Холла); «Школьный тест умственного развития» (К.М. Гуревич и др.); «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, Е.Ф. Бажин).

Во вторую группу включены 3 методики. Объективная (внешняя) оценка поведения учащихся в конфликте определялась с помощью двух методик: «Групповая оценка личности в конфликте» (Т.В. Черняева), «Экспертная оценка педагогом поведения учащихся в ситуации конфликта». (Т.В. Черняева). Субъективная оценка (на основании самооценки испытуемых) была получена с помощью «Опросника PEN» (Г. Айзенк).

Основные результаты эмпирического исследования заключаются в следующем.

1. Уровень конфликтности младших подростков (6 и 7 классы) выше уровня конфликтности старших подростков (9 и 10 классы). Самый высокий уровень конфликтности подростков 8 класса. Полученный результат можно объяснить тем, что они находятся в кульминационной стадии подросткового кризиса, это отражается в их взаимоотношениях с окружающими. В 9 классе конфликтность начинает снижаться и к 10 классу становится меньше. Это, возможно, говорит о том, что к 10 классу подростки стихийно учатся находить способы выхода из конфликтов на основе собственного опыта.

2. Установлена связь между конфликтностью и конфликтной компетентностью. Показатели конфликтности и интегральный показатель конфликтной компетентности образуют значимую ( $p \leq 0,95$ ) отрицательную корреляцию ( $r = -0,45$ ;  $n = 129$ ). Это

означает, что в подростковом возрасте с повышением уровня конфликтной компетентности снижается уровень конфликтности.

3. На эмпирическом уровне установлено, что все компоненты психологической структуры конфликтной компетентности образуют взаимосвязи, что подтверждает наше определение конфликтной компетентности как интегрального свойства индивидуальности.

4. На основе полученных результатов эмпирического исследования, которые подтверждают предположение о том, что подростковый возраст характеризуется высоким уровнем конфликтности, а также выявлена взаимосвязь конфликтной компетентности с конфликтностью, встает вопрос о необходимости методов и технологий формирования конфликтной компетентности у подростков разных возрастных групп. Разработанная нами коррекционно-развивающая программа позволила снизить уровень конфликтности в группе учащихся 8 класса, при этом интегральный показатель уровня развития конфликтной компетентности повысился.

### **Библиографический список**

1. Арон И.С. Специфика межличностных отношений подростков со сверстниками и взрослыми в особой социальной ситуации развития [Текст] / И.С. Арон // Конфликтология. – 2013. – Т. 3. – С. 168 - 175.

2. Башкин М.В. Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности студентов [Текст] // Ярославский педагогический вестник: Сер. Гуманитарные науки. – 2009. – №1 (58). – С. 128-133.

3. Брекина О.В. Особенности взаимосвязи тревожности, агрессивности и стилей поведения в конфликтных ситуациях у современных подростков [Текст] / О.В. Брекина // Конфликтология. – 2015. – Т.4. – С. 198 – 206.

4. Кашапов М.М. Основы конфликтологии [Текст]: учебное пособие / М.М. Кашапов. - Ярославль: Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2006. – 116 с. – 2003. - 183 с.

5. Леонов Н.И. Формирование конфликтной компетентности субъектов образовательного процесса [Текст] / Н.И. Леонов // Конфликтология. – 2014. - № 5. – С. 44-46.

6. Нижегородцева Н.В., Горчагов В.Н. Определение понятия и структуры конфликтной компетентности [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Н. Горчагов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 220-219.

7. Нижегородцева Н.В. Актуальные проблемы конфликтологии образования [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Конфликтология. – 2010. - №3. – С. 200 – 213.

8. Привалихина Т.И. Способность становиться способным как образовательный эффект начальной школы [Текст] / Т.И. Привалихина // Педагогика развития: Соотношение учения и обучения. – Красноярск: КГУ, 2000. – С. 109-112.

9. Хасан Б.И. Психотехника конфликтов и конфликтная компетентность [Текст] / Б.И. Хасан. – Красноярск: РИЦ Красноярского госуниверситета, 1996. – С.9

10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 183 с.

УДК 159.922.6

*О.А. Аладьина, Н.В. Нижегородцева*

### **Индивидуальные и типологические особенности развития творческого мышления школьников разных возрастных групп**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития творческого мышления учащихся, представлены результаты исследования индивидуальных и типологических особенностей развития творческого мышления школьников на разных возрастных этапах. Проведен анализ возрастных особенностей развития творческого мышления. Представлены данные об эффективности разработанной автором программы по развитию творческого мышления.

**Ключевые слова:** творчество, творческое мышление, креативность, вербальное творческое мышление, невербальное творческое мышление.

---

© Аладьина О.А., Нижегородцева Н.В., 2018

В нашей стране, а также за рубежом ученые уже давно занимаются исследованием проблем психологии творчества, творческих способностей. Изучению творческого мышления и природы креативности посвящены работы зарубежных ученых (Т. Амабайл, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, Э. Торренс, З.Фрейд и др.). Большой вклад в разработку проблем способностей, одаренности, творческого мышления внесли отечественные психологи (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, Б.Г. Теплов, Н.С. Лейтес, В.И. Панов, А.В. Петровский, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.).

Актуальность исследования творческого мышления, с одной стороны, определяется современной ситуацией социально-экономического развития России, острой потребностью в людях умеющих нестандартно мыслить, творчески подходить к решению различных проблем. Способность к творчеству, которая долгое время считалась необходимой лишь для создания предметов искусства, все чаще и чаще становится предметом научных исследований. С другой стороны актуальность исследования связана с отсутствием единой современной психологической концепции творческого мышления, определения его критериев, соотнесении с другими психологическими понятиями.

**Цель** проведенного нами исследования: выявление индивидуально-типологических особенностей развития творческого мышления школьников на разных возрастных этапах.

**Объект исследования:** творческое мышление.

**Предмет исследования:** индивидуальные и типологические особенности творческого мышления школьников.

**Гипотезы исследования:** существуют возрастные закономерности и индивидуальные особенности проявления творческого мышления на разных возрастных этапах; показатели творческого мышления в конце начальной школы несколько ниже, по сравнению с подростковым и старшим школьным возрастом;

2. Разработанная коррекционно-развивающая программа по развитию творческого мышления у младших школьников является эффективной.

**Проблемой**, представляющей интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, являются возрастные особенности реализации творческого потенциала школьников, а также индивидуальные проявления и особенности.

*Практическая значимость* связана с тем, что полученные данные могут быть использованы в образовательном процессе в школе, послужить основой создания коррекционно-развивающих программ, направленных на оптимизацию творческого мышления учащихся, а также стать логичной основой индивидуализации обучения мальчиков и девочек. Разработанная коррекционно-развивающая программа и рекомендации могут быть использованы в своей деятельности преподавателями, а также родителями для улучшения процесса обучения и воспитания.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МОУ СОШ №58 г. Ярославля в 2015-2017 г. Общая выборка составила 126 испытуемых. Для проведения эмпирического исследования была использована батарея тестов «Творческое мышление» Е.П. Торренса, адаптированная Е.Е. Туник.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу о том, что низкие результаты младших школьников по некоторым параметрам (например, словесное творческое мышление; значимость различий между 4 и 8 классом равна 134;  $p \leq 0.01$ ; 4 и 10 классом равна 143;  $p \leq 0.01$ ) можно объяснить преимущественной включенностью образных компонентов творческого мышления в их учебную деятельность. Учеба в начальной школе во многом базируется на образных формах, и только к подростковому возрасту акцент смещается на символические, логические, абстрактные формы. Возможно также, что низкие по сравнению с подростками показатели развития творческого мышления младших школьников являются результатом того, что система обучения в начальной школе использует методы, которые ориентированы на развитие эмпирико-рассудочного типа мышления (по В.В. Давыдову). Такой тип мышления дает возможность человеку хорошо ориентироваться и разбираться в тех понятиях, которые у него уже имеются, выполнять хорошо знакомые, стереотипные действия.

Принимая во внимание все вышесказанное, мы разработали программу, состоящую из серии заданий и упражнений, направленную на развитие творческого мышления у учащихся младшего школьного возраста, и провели проверку ее эффективности. Занятия проводились 2 раза в неделю, по 45 минут каждое. Общее время проведения программы 7 недель.

В целом можно говорить об эффективности программы, так как по большинству параметров творческого мышления

наблюдаются значимые различия при сравнении этих показателей до и после проведения программы. Результаты проверки эффективности программы представлены в табл. 1.

**Таблица 1**

**Различия в уровне выраженности творческого мышления  
после проведения КРП**

Методика	Параметры			Значение t-эмп		
	Бегл.	Гибк.	Ориг.			
«Использование предмета» (ПТМ)	Бегл.	Гибк.	Ориг.	8(p≤0.01)	77(p≤0.01)	10(p≤0.01)
«Заключения» (ПТМ)	Бегл.			43 p≤0.01)		
«Выражение» (СТМ)		Гибк.			133,5p≤0.01)	
«Словесная ассоциация» (СТМ)	Бегл.	Гибк.	Ориг.	112 p≤0.01)	88p≤0.01)	140 p≤0.05)
«Составление изображений» (ОТМ)			Ориг.			146.5p≤0.05)
«Эскизы» (ОТМ)			Ориг.			230 p≤0.05)

В ходе исследования выявлены индивидуальные особенности развития творческого мышления у учащихся младшего школьного возраста. Использовался методический прием «анализ полярных групп», а также анализ литературы. Испытуемые, набравшие высокие и низкий общий балл, были выделены в отдельные группы с целью проведения беседы, чтобы больше узнать об увлечениях, интересах, занятиях в учреждениях дополнительного образования.

Установлено, что большинство испытуемых, набравших высокие баллы, посещают учреждения дополнительного образования, им свойственно стремление к познанию нового, созданию разнообразных продуктов творческой деятельности. Такие дети чаще участвуют в различных школьных мероприятиях, активно занимаются внеучебной и социальной деятельностью.

Для испытуемых, набравших наименьший балл, характерны следующие особенности: такие учащиеся в меньшей степени способны, посмотрев на явления и вещи с разных сторон, принять необычное, спонтанное решение. Им свойственна четкая последовательность действий в решении проблем, принятие общепринятого алгоритма действий. Им также свойственна достаточно высокая продуктивность, но она не всегда оригинальна. У таких школьников может быть большое количество инте-

ресов и увлечений, но они меньше посещают учреждения дополнительного образования, могут быстро забросить новое увлечение. Можно сказать – «увлекается всем и в то же время ничем». Такие школьники реже участвуют в школьных мероприятиях по собственной инициативе; если участвуют, то по просьбе, а не из интереса. Возможно, для таких детей характерной будет ситуация избегания неудачи – они охотнее будут действовать наверняка и с меньшими потерями, чем рисковать, реализовать оригинальные решения.

### **Библиографический список**

1. Абовский Н.П. Творчество: системный подход, законы развития, принятие решений [Текст] / Н. П. Абовский. - М.: Изд-во СИНТЕГ, 1998. – 290 с.
2. Аладьина О.А., Нижегородцева Н.В. Возрастные и половые особенности развития творческого мышления в школьном возрасте [Текст] // Актуальные проблемы психологии образования: сборник научных статей. Вып. 8 / под ред. Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 126 с.
3. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты [Текст] / Туник Е.Е. - СПб.: УПМ, 1997. – 100 с.
4. Чернецкая Н. И. Особенности развития творческого мышления в младшем школьном и подростковом возрасте [Текст] / Н.И. Чернецкая // Концепт. – 2012. – № 8 (август). – С.1-8

**УДК 159.922.2**

*Н.Г.Шапкина, Н.В. Нижегородцева*

### **Личностные особенности обучающихся, проживающих в городах с разной численностью населения (на примере старших подростков)**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу, связанному с особенностями развития и формирования личности в определенных социокультурных условиях. В ней представлены результаты исследования личностных особенностей обучающихся старшего

---

© Шапкина Н.Г., Нижегородцева Н.В., 2018

подросткового возраста, проживающих в районном центре, областном центре и городе федерального значения. Проведена оценка значимости различий между величиной города, в котором проживает подросток, и степенью выраженности личностных особенностей. Показано, что личностные особенности обучающихся старшего подросткового возраста различаются в зависимости от величины города, в котором они проживают.

**Ключевые слова:** личность, личностные особенности, акцентуации характера, районный центр, областной центр, город федерального значения.

Существует много определений понятия «личность», но, несмотря на все различия, в основном они не противоречат друг другу. *Личность* — это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения [1].

На поведение человека, его взаимодействие и общение с другими людьми прямо влияют личностные особенности, установки и субъективное отношение к конкретным людям. *Личностными особенностями* являются более глубокие, глубинные, стабильные внутренние особенности человека; образ каждого человека формируется в зависимости от личностных особенностей.

В настоящее время актуальными являются вопросы, связанные с особенностями развития и формирования личности в определенных социокультурных условиях. К ним относится проблема малого города и его социализирующего потенциала. *Малый город* — это районный центр областного, краевого или республиканского подчинения. Существенно отличаясь от крупных городов, малый город (районный центр) создает специфические условия для развития личности. В отечественной науке долгое время не уделялось должного внимания исследованию малых городов и их социально-психологической специфике, а известные на настоящий момент немногочисленные исследования касаются в большей степени географических, экономических или статистико-демографических вопросов. И только в последние годы появилось несколько сходных по тематике исследовательских трудов, в которых малый город рассматривается как особая, уникальная среда [4].

Нами было проведено исследование личностных особенностей обучающихся старшего подросткового возраста, прожи-

вающих в районном центре, областном центре и городе федерального значения. Выборка представлена учащимися 9-х классов МОУ СОШ №6 г.Гаврилов-Ям в количестве 31 человека, МОУ СОШ №76 г.Ярославль в количестве 31 человека и школ №1179 и одной из школ ЦАО г. Москва в количестве 52 человек. Общее количество испытуемых – 114, в возрасте 15-16 лет. Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики: опросник К.Леонгарда – Г.Шмишека (для выявления типа акцентуации личности) [3] и подростковый 14-факторный личностный опросник Кеттелла 14PF / HSPQ (для выявления особенностей характера, склонностей и интересов) [2].

Результаты исследования показали, что существуют значимые различия в выраженности личностных особенностей у обучающихся старшего подросткового возраста, проживающих в городах с разной численностью населения.

Таблица 1

Значимость различий выборочных средних обучающихся старшего подросткового возраста в районном центре и городе федерального значения

Методика	Параметры	Значения U-эмп
Подростковый 14-факторный личностный опросник <u>Р.Кеттелла</u>	A (шизотимия-аффектотимия)	88 ( $p \leq 0.01$ )
	B(ложь)	156( $p \leq 0.01$ )
	D (флегматичность-возбудимость)	72.5( $p \leq 0.01$ )
	E (подчиненность-доминирование)	180.5( $p \leq 0.01$ )
	F (осторожность-легкомыслие)	34( $p \leq 0.01$ )
	H (застенчивость-авантюризм)	258.5 ( $p \leq 0.01$ )
	I (реализм-сензитивность)	39 ( $p \leq 0.01$ )
	J (неврастения, фактор Гамлета)	85 ( $p \leq 0.01$ )
	O (самоуверенность-склонность к чувству вины)	0 ( $p \leq 0.01$ )
	Q2(степень групповой зависимости)	153.5( $p \leq 0.01$ )
Q3(степень самоконтроля)	138 ( $p \leq 0.01$ )	
Q4(степень внутреннего напряжения)	0( $p \leq 0.01$ )	
Опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека	<u>Демонстративность, истероидность</u>	118.5 ( $p \leq 0.01$ )
	Неуравновешенность, возбудимость	122( $p \leq 0.01$ )
	<u>Аффективность,экзальтированность</u>	170( $p \leq 0.01$ )

Представленные в табл. 1 данные позволяют в полной мере подтвердить наличие различий между показателями личностных особенностей у подростков районного центра и города федерального значения.

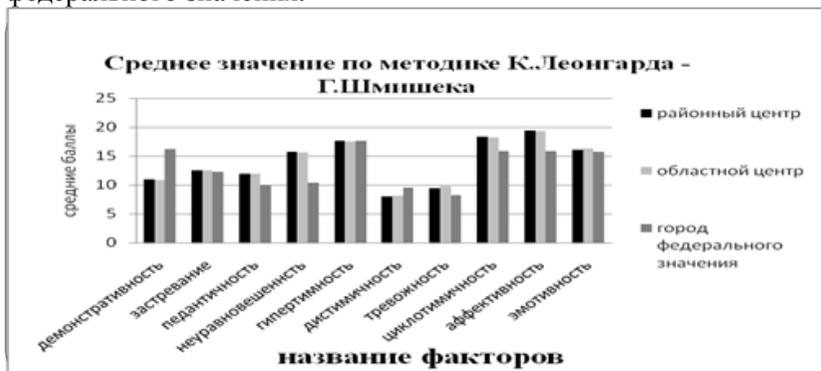


Рис.1. Среднее значение по методике К.Леонгарда-Г.Шмишека у старших подростков районного центра, областного центра и города федерального значения

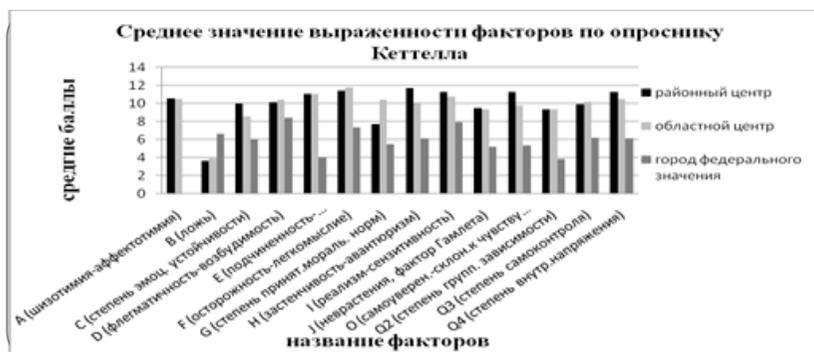


Рис. 2. Среднее значение выраженности факторов по опроснику Кеттелла у старших подростков районного центра, областного центра и города федерального значения

Нами была выявлена значимость различий по шкале «циклотимичность». В условиях районного центра данный показатель наиболее ярко выражен, чем в областном центре и городе федерального значения. Это может быть связано с тем социокультурным влиянием, которое оказывает на формирование

личностных особенностей величина города, в котором проживают учащиеся. Стабильность, устойчивость, неизменность, характеризующие жителей районного центра, влекут за собой ориентацию на монотонную и стабильную деятельность. «Склонность к чувству вины» у подростков, проживающих в районном центре, можно объяснить тем, что в малом городе гораздо больше социальных связей. Они могут быть как прямыми (например, муж-жена, брат-сестра) так и косвенными (например, бабушка подруги, друг брата). Поэтому можно предположить, что жители районного центра придают большое значение своему поведению в силу того, что все их действия оказываются "на виду" и могут отразиться на отношении общества к их семье, стать причиной для обсуждения, привести к конфликтам. Такой показатель, как "осторожность-легкомыслие", наиболее выражен у подростков из районного центра. Наиболее высокие оценки у жителей районного центра говорят об их импульсивности, веселости, энтузиазме, активности.

В городе федерального значения подростки более *самоуверенны*. Им свойственна безмятежность, преобладание спокойного настроения, невозмутимость, зрелая уверенность в себе и своих близких. Различия значимы по шкале "*шизотимия-аффектотимия*". В городе с большей численностью населения подростки более холодны и формальны в контактах, в делах точны и обязательны. Подростки, проживающие в районном и областном центрах, более общительны. В городе федерального значения они более *демонстративны*. Их характеризует повышенная способность к вытеснению, демонстративность поведения, живость, подвижность.

Также нами было выявлено, что личностные особенности подростков, проживающих в районном и областном центрах, схожи между собой, в то время как значительно отличаются от личностных особенностей подростков из города федерального значения.

Таким образом, анализируя полученные данные, мы пришли к выводу о том, что численность города играет большую роль в становлении личностных особенностей. В связи с этим процесс адаптации подростков, переезжающих из районного центра в город федерального значения на постоянное место жительства, нередко сопровождается кризисными явлениями в со-

циально-идентификационной сфере личности. Поэтому необходимым является подготовка подростков из районного центра, намеревающихся перевестись в учебное учреждение, которое находится в городе федерального значения, к условиям жизни более крупного города. Исходя из результатов исследования, мы составили портреты личности подростков, проживающих в районном центре, областном центре и городе федерального значения, предложены психолого-педагогические рекомендации по адаптации подростков из районного центра при переезде на постоянное место жительства в город федерального значения и разработана программа тренинга.

### **Библиографический список**

1. Введение в психологию [Текст] / под ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
2. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла [Текст]. – СПб.: Речь, 2004.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности [Текст] / пер. с нем. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2000. – 544 с.
4. Никитский М.В. Малый город как фактор социализации учащихся [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / М.В. Никитский. – М., 2002. – 212 с.
5. Самошкина И.С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен [Текст] // Вопросы психологии. – 2008. – №4. – С.99-105.

**УДК 159.9.07**

*К.С. Филимонова*

### **Индивидуально-психологические особенности младших школьников с различным типом функциональной асимметрии мозга**

**Аннотация.** В статье рассматриваются индивидуально-психологические особенности детей с различным типом функциональной асимметрии мозга. Представлены результаты психологического обследования детей с различными типами ФАМ (10-9 лет, когда ФАМ уже имеет достаточно устойчивую форму).

**Ключевые слова:** функциональная асимметрия мозга (ФАМ), ведущее полушарие, латерализация, индивидуальность, тип ФАМ.

Одним из важнейших свойств индивидуальности учащихся является функциональная асимметрия мозга; она определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, эмоциональную сферу ребенка и др. Зная тип межполушарной асимметрии, моторной и сенсорной латерализации, можно помочь ребенку в его обучении и дальнейшей жизни, с учетом индивидуальных особенностей его развития.

Функциональная асимметрия мозга (ФАМ) - это сложное свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями [2].

Функциональная асимметрия полушарий является одной из причин существования у человека определенного типа ФАМ. Индивидуальный тип ФАМ (профиль латеральной организации) - индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной асимметрии [4].

В рамках индивидуального профиля асимметрии проявляются не только уже описанные моторные и сенсорные асимметрии, но и психические возможности данного субъекта, тесно взаимосвязанные с функциональным неравенством парных органов чувств и движений, отражающие парную работу асимметричных полушарий головного мозга. Можно сказать, что индивидуальным профилем асимметрии определяются предельные возможности и ограничения психических способностей человека [1].

Актуальность исследования обусловлена изменениями в системе дошкольного и начального школьного образования и необходимостью обеспечения условий для индивидуального развития каждого ребенка в процессе обучения и воспитания в соответствии с требованиями новых Федеральных образовательных стандартов.

Цель работы: выявить индивидуально-психологические особенности учащихся с различным типом функциональной асимметрии мозга.

В качестве гипотезы было выдвинуто такое предположение: наличие право - левополушарной доминантности связано с индивидуально-психологическими особенностями младших школьников в период обучения.

В ходе исследования использовались следующие методы: 1) Метод изучения индивидуального профиля латеральности организации психических функций (Н.В. Нижегородцева); 2) Методика экспертной оценки психоэмоционального состояния младшего школьника (А.Н. Лутошкин); 3) Методики «4-й лишней» (Н.Л. Белопольская); 4) Тест «Зрительный анализ» (А.Р.Лурия); 5) Методика «10 слов» (А.Р.Лурия); 6) Методика экспертной оценки речевого развития младшего школьника.

Для анализа полученных результатов использовались как индивидуальные, так и среднегрупповые показатели, полученные с помощью методики изучения профиля латеральности организации психических функций. Результаты исследования представлены в табл. 1 и на рис. 1.

Как видно, наибольший процент составляют левополушарники (78 %), а детей с преобладающим правым полушарием в три раза меньше, чем равнополушарников.

Таблица 1

**Распределение типов ФАМ в группе**

Тип ФАМ	Количество человек в группе	Процентное отношение в группе
Левополушарный	43	78 %
Равнополушарный (симметричный)	9	16%
Правополушарный	3	6 %
Всего	55	100%

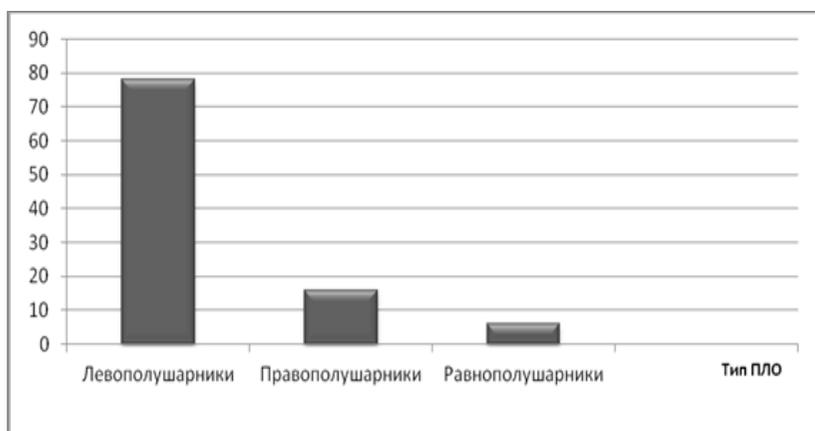


Рис. 1. Гистограмма распределения типов ФАМ

При помощи коэффициента корреляции рангов Пирсона проверялась связь право-левополушарной доминантности и индивидуально-психологических особенностей развития младших школьников в период обучения. Результаты корреляционного анализа показали наличие значимой положительной связи типа ФАМ с настроением (Н) и эмоциями (Э) (при  $p \leq 0,01$ ). Исходя из исследования, у детей с левополушарным типом ФАМ настроение и эмоции находятся на высоком уровне, что говорит о жизнерадостном и бодром настроении и ощущении счастья у этой группы испытуемых; у детей с правополушарным типом настроение и эмоции находится на невысоком уровне, что проявляется частой сменой настроения, упрямством и эмоциональной стабильностью.

Также выявлена положительная связь типа ФАМ с типом восприятия (В) (при  $p \leq 0,01$ ). При этом у обучающихся с левополушарным типом ФАМ преобладает аудиальный тип восприятия. У детей с правополушарным типом ФАМ – кинестетический(преобладает) и визуальный. У равнополушарников (амбидекстров) – визуальный тип восприятия.

Выявлена отрицательная связь типа ФАМ и показателя общительности (О) (при  $p \leq 0,05$ ). По результатам нашего исследования, у детей с левополушарным типом ФАМ невысокие баллы по показателю общительности, это значит, что они предпочитают держаться отдельно от группы, сохраняя чувство индивидуальности, но при этом не входят в конфликт с другими детьми; у детей с правополушарным типом ФАМ, наоборот, выявлены высокие баллы по показателю общительности, это значит, что во взаимоотношениях с другими детьми преобладает доброжелательность, они любят выполнять работу в группе.

Выявлена отрицательная связь типа ФАМ и показателя экспрессии/импрессии (Экс) (при  $p \leq 0,05$ ). По результатам нашего исследования, для детей с левополушарным типом ФАМ характерны эмоции как внутреннего (импрессивного), так и внешнего (экспрессивного) плана проявлений; у детей с правополушарным типом ФАМ - эмоции внешнего (экспрессивного) плана проявлений.

Установлена отрицательная связь типа ФАМ и показателя развития образного мышления (ОМ) (при  $p \leq 0,01$ ). По результатам нашего исследования, у детей с левополушарным типом ФАМ низкий уровень ОМ, у детей с правополушарным типом ФАМ высокий, а у детей с равнополушарным типом ФАМ (амбидекстров) - средний уровень ОМ.

Выявлена отрицательную связь типа ФАМ и показателя развития речи (Р) (при  $p \leq 0,01$ ). У обучающихся с левополушарным типом ФАМ преобладает интонационная сторона речи. У детей с правополушарным типом только смысловая сторона речи. У амбидекстров обе стороны речи развиты одинаково.

Результаты исследования совпадают с результатами, полученными другими авторами [4] и подтверждают специфику психической деятельности учащихся с различным типом ФАМ. Левое полушарие – логическое, обеспечивает осознанное, произвольное, алгоритмизированное, вербальное поведение, в левом полушарии находятся (в большинстве случаев) центры речи и произвольного поведения, а правое полушарие – интуитивное, обеспечивает неосознаваемое, импульсивное, произвольное, нестандартное поведение, характерно образное мышление.

### **Библиографический список**

1. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека [Текст] / Н. Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.
2. Данилова Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний [Текст]: учеб.пособие / Н. Н. Данилова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 192с.
3. Нижегородцева Н. В. Лабораторный практикум по психологии [Текст]: методические рекомендации / Н. В. Нижегородцева, Н. В. Шарова, Т. М. Мишина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005 – 112 с.
4. Нейропсихология индивидуальных различий (левый - правый мозг и психика) [Текст] / Е. Д. Хомская [и др.]. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 512 с.

### **Структура социального заказа на психологическую поддержку в дополнительном образовании**

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость изучения социального заказа на психологическую поддержку в дополнительном образовании. Дается описание структуры социального заказа в двух уровнях.

**Ключевые слова:** социальный заказ, поддержка, дополнительное образование.

В последние годы развитие системы дополнительного образования происходит все более интенсивно. Обновление содержания и технологий образования, необходимость интеграции общего и дополнительного образования в достижении образовательных результатов всех уровней, запрос экономических субъектов на новые образовательные услуги поставили иные задачи перед образовательной сферой и перед родителями обучающихся как основными заказчиками: как и какими средствами учить этому новому ребенку? Возникла проблема с наличием сформированного спроса на новые продукты системы дополнительного образования, например, технопарки, образовательные музеи, эксплораториумы и другие формы. Проблема выбора программы дополнительного образования в кризисные возрастные периоды (в начале дошкольного возраста, перед школой, после начальной школы, в юношеском возрасте) требует психолого-педагогического сопровождения. Оно особенно востребовано для детей категории «с особыми образовательными потребностями»: с признаками одаренности, с ограниченными возможностями здоровья, «группы риска», из сельских и удаленных территорий.

В дополнительном образовании, в своей сущностной основе ориентированном на запрос личности, семьи, социума, сложились подходы к изучению и формированию социального заказа на образовательные услуги, дополнительные образовательные

программы. Как правило, основные заказчики высоко оценивают степень своей удовлетворенности. Расширяющиеся направления модернизации системы образования через приоритетные проекты и государственные программы предусматривают внедрение новых технологий и техники, обеспечение доступности дополнительного образования, увеличение охвата его программами, а также подготовку специалистов психолого-педагогического профиля, готовых работать в изменяющихся, конкурентных условиях. Следовательно, можно констатировать противоречие между наличием механизма и теоретических подходов к выявлению социального заказа и отсутствием разработок по применению такой технологии для изучения запроса на психологическую поддержку в системе образования, в том числе в дополнительном. Сложившийся социальный заказ на дополнительное образование противоречит государственному заказу на модернизацию, что влечет психологические проблемы выбора ребенка, родителей, педагогов и необходимость психологической поддержки в освоении новых форм и технологий образования.

Социальный заказ в образовании – это практически осознанная, нередко теоретически сформулированная с учетом официальной проводимой государственной политики объективная необходимость в строго определенных масштабах и качественных параметрах результатов образовательной деятельности [3]. Например, социальный заказ основывается на детальном изучении потребностей и требований всех уровней (госзаказ, личностный, заказ со стороны иных организаций) [2]. Социальный заказ общества должен определять содержание образования. При данном подходе под социальным заказом образованию понимаются общественные явления и процессы, характеризующие потребность в получении определенного образования людей, отдельных групп и слоев, субъектов хозяйствования, общества, государства.

О.В. Морева выделяет компонентный состав социального заказа образованию по следующим основаниям: по инвариантной структуре общества (заказ на социальные, моральные, научные, религиозные и другие знания); по ценностным представлениям общества об образованности человека (интеллигент, предприниматель и др.); по тому, какая общественная сила явля-

ется самым активным заказчиком (политическая, религиозная и др.); по запросам личности. Автором также выделены три основных структурных компонента социального заказа: культурно-исторический, социально-ситуативный, личностно-индивидуальный [3].

А.В.Золотарева и Ю.В.Суханова выделяют инвариантный и вариативный компоненты социального заказа. Содержание инвариантного компонента может быть построено на общегосударственном заказе, а содержание вариативного компонента – на заказах детей и их родителей. Тогда дополнительное образование, на их взгляд, будет выполнять роль посредника между государством и ребенком, стремясь, с одной стороны, выполнить заказ общества на формирование социально адекватной личности и, с другой, удовлетворить конкретные потребности и запросы детей и их родителей [1].

В отличие от школьного образования, где социальный заказ – это, прежде всего, государственный заказ в лице Министерства образования и науки Российской Федерации, в дополнительном образовании детей акцент делается на праве выбора личности. Выбор образовательной программы – главная особенность дополнительного образования.

Под социальным заказом на дополнительное образование следует понимать всю совокупность образовательных (и сопутствующих) запросов и требований, которые предъявляются или могут быть предъявлены организациям, реализующим программы дополнительного образования детей любыми социальными субъектами [4].

Назначение сферы дополнительного образования позволяет не только выявлять потребности детей в развитии интересов, предлагать им различные виды деятельности, но и содействовать их личностному, индивидуальному и профессиональному самоопределению, что представляет собой процесс психолого-педагогического сопровождения. Ситуации выбора, преодоления трудностей в освоении деятельности, проблемы общения со сверстниками, близкими, кризисные состояния присутствуют в жизни обучающихся постоянно. Дополнительное образование является сферой добровольного, вариативного выбора детей, поэтому является эффективной средой для предоставле-

ния психологической поддержки в решении индивидуальных проблем.

По данным Е.В.Ризвановой, трудные ситуации, в которых школьниками востребована психологическая поддержка, связаны с низкой результативностью учебной деятельности; с влиянием личностных особенностей (неадекватной самооценкой, повышенным уровнем личностной тревожности); с возрастом подростков и старших школьников; с полоролевыми различиями [5]. Автор указывает на возможный социальный заказ среди подростков и старшеклассников на психологическую поддержку, т.к. их понимание ее сущности влияет на принятие психологической поддержки от взрослых и специалистов, появление запроса на помощь, направленную на снятие остроты негативных переживаний и повышение уверенности в себе. Е.В.Ризвановой показана зависимость востребованности подростками и старшими школьниками разных видов психологической поддержки от их личностных особенностей, успешности учебной деятельности и переживаемых эмоциональных состояний.

В отечественных исследованиях психологическая поддержка рассматривается как:

1) деятельность, сосредоточенная на позитивных сторонах личности (И.В.Дубровина, Т.И.Шульга, Л.Я.Олиференко, А.В.Быков);

2) межличностное взаимодействие, основанное на сопереживании, содействии, помощи, способствующее повышению уверенности в себе и своих силах (А.И.Волкова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Н.И.Мизина, Л.Л.Баз, О.В.Баженова, Д.В. Осипов);

3) некий знак внимания в проблемной ситуации (И.А. Баева, С.В.Кривцова, Е.А. Мухуматуллина);

4) содействие в преодолении стрессовых ситуаций, в воспитании фрустрационной толерантности, в развитии внутренних потенциалов личности и жизнеспособности (Н.Н. Суртаева, Л.М. Митина, Т.В. Черникова, О.В. Хухлаева);

5) как цель психологического здоровья (И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева).

Теоретические положения о психологической поддержке подробно рассмотрены в процессе воспитания (И.В. Дубровина), в области психологического здоровья как цели психологической

поддержки (И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева), в социально-психологической поддержке (Т.И. Шульга), в педагогической поддержке (О.С. Газман, Л.Я. Олиференко, С.И. Попова и др.).

Модели психологической поддержки в отечественной и зарубежной (Э.Эриксон, К.Хорни, Г. Олпорт, А.Бандура, Д. Роттер, К.Роджерс, Г.Мюррей, А.Маслоу, А.Адлер, З.Фрейд, К.Юнг, М. Вейел, У.Бауман, Д. Гринберг) психологии основаны на сочувствии, сопереживании, понимании и направлены на развитие личности, способной к адаптации в реальности, способной контролировать свою жизнь в различных обстоятельствах, к самостоятельности и самореализации.

Таким образом, подходы к пониманию психологической поддержки разнообразны, но их объединяет понимание её направленности на повышение внутреннего потенциала личности в стрессовых ситуациях.

Следовательно, психологические проблемы присущи личности или групповым субъектам (семье, детской группе, педагогическому коллективу). Они могут стать источником личностного и социального (общественного) заказа на психологическую поддержку. Благоприятной средой для реализации психологической поддержки является дополнительное образование, для которой определен государственный заказ на удовлетворение индивидуальных потребностей личности. В условиях дополнительного образования ребенок с большим доверием относится к взрослым, которые не требуют стандартных результатов, общение носит добровольный характер, происходит в свободное время, инициируется ребенком или семьей и направлено на удовлетворение его личных запросов.

Приведенный анализ позволяет выявить *структуру социального заказа на психологическую поддержку в дополнительном образовании*. Он будет иметь двухуровневую композицию. Личностный заказ на психологическую поддержку будет составлять первичный уровень, формируемый обучающимися в дополнительном образовании, их родителями, педагогами в условиях свободного, конвенционального общения. Государственный и общественный заказ в виде определения социально-педагогических и образовательных функций, включающих психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образо-

вательными потребностями (детей с признаками одаренности, с ограниченными возможностями здоровья, детей девиантного поведения), а также процессов успешного гражданского самоопределения, профориентации, составляет вторичный уровень социального заказа на психологическую поддержку.

### **Библиографический список**

1. Золотарёва А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: дис. ... д-ра пед. наук [Текст]. – Ярославль, 2007. – 450 с.
2. Лаврухина Е.А. Социальный заказ и спрос в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://education.recom.ru/>
3. Морева О.В. Выявление и педагогическая интерпретация социального заказа системе образования [Текст]: дис. ... канд. пед. Наук. – Тюмень, 1996. – С. 46.
4. Обновление содержания и технологий дополнительного образования детей на основе принципов сетевого взаимодействия, неформального и информального образования [Текст]: коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – 467 с.
5. Ризванова Е.В. Психологическая поддержка подростков и старших школьников в образовательном процессе [Электронный ресурс]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. URL: <http://www.dissercat.com/content /psikhologicheskaya-podderzhka-podrostkov-i-starshikh-shkolnikov-v-obrazovatelnom-protsesse>.

**УДК 159.9**

*А.А. Сизова, Н.В. Нижегородцева*

### **Формирование у студентов педагогического вуза эффективных стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы формирования стратегий совладающего поведения студентов за счет развития личностных факторов. Нами были выявлены основные

---

© Сизова А.А., Нижегородцева Н.В., 2018

факторы личности, влияющие на выбор стратегий поведения в стрессе, разработана тренинговая программа, а также представлены результаты исследования её эффективности.

**Ключевые слова:** трудная жизненная ситуация, совладающее поведение, копинг-стратегии, особенности личности, тренинг.

Проблема совладания человека со стрессом рассматривается во многих областях психологии: психологии личности, социальной психологии, психотерапевтической практике, психологии труда и др. Изучение психологического преодоления трудных жизненных ситуаций связано с исследованиями психологической защиты, психологической и социальной адаптации.

Одним из первых, кто заинтересовался проблемой совладающего поведения и ввел понятие «coping», был Абрахам Маслоу. Затем изучение данной темы продолжили такие ученые, как Р. Лазарус и С. Фолкман, П. Коста и Р. Маккрей, У. Лер и Х. Томэ. В отечественной психологии поведение личности в стрессе изучалось в основном в контексте преодоления экстремальных ситуаций. Исключение составляют немногочисленные работы, посвященные изучению личности и жизненного пути Н.П. Анцыферовой, А.В. Либиной, Е.Н. Сидоровой, М. Тышковой, С.А. Хазовой и Т.Л. Крюковой [1, 2, 4, 5, 8].

Теоретико-эмпирические исследования, проведенные Т. Л. Крюковой в 1999-2010 годах, позволяют утверждать, что существует особый вид социального поведения человека - поведения, либо обеспечивающего, либо разрушающего его здоровье и благополучие. Совладающее поведение - это поведение субъекта, поскольку механизмы совладания используются человеком *сознательно и целенаправленно* [9].

М. А. Холодная, О.Г. Берстнева, Е. А. Муратова выделяют следующие стили совладания: 1) продуктивный стиль совладания (стилю соответствуют стратегии совладающего поведения, предложенные Р. Лазарусом, - самоконтроль, планирование решения проблемы, положительная переоценка); 2) непродуктивный стиль совладания (стилю соответствуют стратегии совладающего поведения, предложенные Р. Лазарусом, - конфронтационный копинг, дистанцирование, бегство-избегание, приня-

тие ответственности); 3) социальный стиль совладания (стилю соответствуют стратегии совладающего поведения, предложенные Р. Лазарусом, – поиск социальной поддержки) [11].

Существует множество исследований в сфере определения копинг-стратегий в зависимости от пола, успешности в жизни, профессиональной направленности и др. Профессиональная компетентность студентов педагогического направления включает в себя умение работать с различными категориями населения, умение адекватно и объективно оценивать ситуацию в условиях стресса. В связи с этим проблема нашего исследования может быть выражена в форме вопросов: Существует ли взаимосвязь между особенностями личности и копинг-стратегиями студентов педагогического вуза? Возможно ли формирование у студентов педагогического вуза эффективных стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях?

**Методы и методики исследования:** 1. опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой); 2. многофакторный личностный опросник 16 PF Р. Кеттелла (адаптация В. И. Похилько, А. С. Соловейчика, А. Г. Шмелева).

*Примечание:* в работе использованы условные сокращения названий копинг-стратегий: ПРП - планирование решения проблемы, К - конфронтационный копинг, ПО - принятие ответственности, С – самоконтроль, ПП - положительная переоценка, ПСП - поиск социальной поддержки, Д – дистанцирование, Б-И - бегство-избегание. Личностные факторы: фактор «А» - замкнутость – общительность, фактор «В»- конкретное мышление - абстрактное мышление, фактор «С»- эмоциональная нестабильность - эмоциональная стабильность, фактор «Е» - подчиненность – доминантность, фактор «F» - сдержанность – экспрессивность, фактор «G» - низкая нормативность поведения - высокая нормативность поведения, фактор «H» - робость – смелость, фактор «J» - реализм – чувствительность, фактор «L» - подозрительность – доверчивость, фактор «M» - практичность – мечтательность, фактор «N» - прямолинейность (наивность) - проницательность (искусственность), фактор «O» - спокойствие – тревожность, фактор «Q1» - консерватизм – радикализм, фактор «Q2» - конформизм (зависимость от группы) – неконформизм

(самостоятельность), фактор «Q3» - низкий самоконтроль – высокий самоконтроль, фактор «Q4» - расслабленность – эмоциональная напряженность.

**Результаты исследования.** Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между личностными факторами, успеваемостью и копинг-стратегиями использован метод статистической обработки – коэффициент корреляции Ч. Спирмена [3,8]. Результаты статистического анализа отражены на рис. 1.

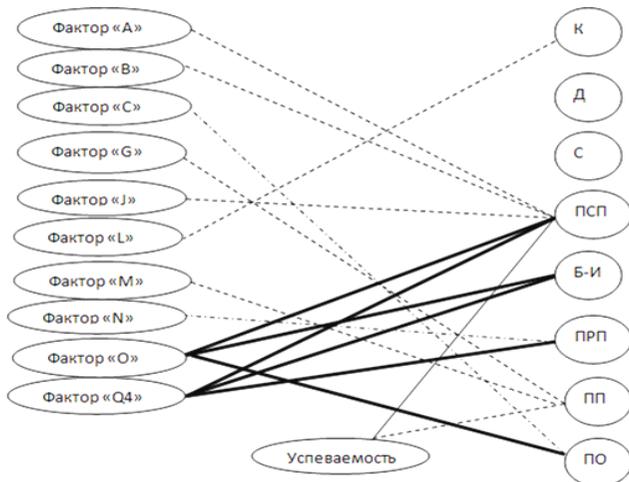


Рис. 1. Коррелограмма связей особенностей личности с копинг-стратегиями и копинг-стратегий и успеваемости

Условные обозначения:

———— -  $p \leq 0,001$ ; ———— -  $p \leq 0,01$ ; ······ -  $p \leq 0,05$ ;  
 - обратная связь

Таким образом, можно сделать **вывод** о том, что гипотеза о связи свойств личности и копинг-стратегий подтвердилась. Гипотеза о влиянии личностных факторов на стратегии совладания со стрессом была подтверждена однофакторным дисперсионным анализом [3].

Следующей нашей задачей стала разработка и апробация тренинга для развития эффективных стратегий поведения в стрессе, которые, в свою очередь, оказывают влияние на успева-

емость студентов. Нами была выявлена стратегия, которая оказывает влияние на успеваемость студентов, – поиск социальной поддержки. Копинг-стратегия, в свою очередь, включает в себя два фактора: уровень тревожности и уровень эмоциональной стабильности. Она также относится к социальной группе способов совладания и включает непосредственное взаимодействие с обществом, это обуславливает включение в тренинг упражнений на развитие коммуникативных навыков [3].

**Результаты формирующего эксперимента.** Статистический анализ различий особенностей личности и копинг-стратегий студентов показал, что существуют значимые различия в показателях личностных факторов констатирующего и контрольного этапов. Результаты сравнительного анализа развиваемых личностных факторов и стратегий совладающего поведения представлены в табл. 1.

**Таблица 1**

**Результаты сравнительного анализа развиваемых личностных факторов и стратегий совладающего поведения констатирующего и контрольного этапов**

Констатирующий этап	Фактор «А»	0,001***	Фактор «А»	Контрольный этап
	Фактор «С»	0,248	Фактор «С»	
	Фактор «О»	0,016*	Фактор «О»	
	Фактор «Q4»	0,114	Фактор «Q4»	
	К	1	К	
	Д	0,8	Д	
	С	1	С	
	ПСП	0,043*	ПСП	
	ПО	0,655	ПО	
	Б-И	0,027*	Б-И	
ПРП	0,78	ПРП		
ПП	0,157	ПП		

*Уровни значимости:* \*\*\* -  $p \leq 0,001$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \* -  $p \leq 0,05$ .

Таким образом, можно сделать **вывод** о том, что гипотеза о возможности формирования стратегий совладающего поведения у студентов педагогического вуза подтвердилась частично.

**ВЫВОДЫ:** 1. Гипотеза о связи и влиянии особенностей личности на копинг-стратегии подтвердилась. Связь имеется по нескольким факторам. 2. Гипотеза о возможности формирования

эффективных стратегий совладающего поведения у студентов педагогического вуза подтвердилась.

### **Библиографический список**

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита [Текст] // Психол. журнал. - 1994. - Т. 15. - №1. - С. 3-18.
2. Брушинский М.И., Проблема субъекта в психологической науке [Текст] / отв. ред. А.В. Брушинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. - М.: Академический проект, 2000 – 320с.
3. Графкова А.А. Формирование у студентов педагогического вуза эффективных стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях [Текст]: вып. квалиф. р-та. студ. псих.-пед.: 44.03.02. - Ярославль, 2016. - 267 с.
4. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия [Текст] // Психол. журнал. - 2003. - Т. 24. - №2. -С. 95-105.
5. Крюкова Т.Л., Психология совладающего поведения в разные периоды жизни [Текст]: монография / Т.Л. Крюкова. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296с.
6. Либина А.В., Либин А. В. Стиль реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами [Текст] // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998. – С. 190-204.
7. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) [Текст]: учебное пособие. - Казань, 2003. – 102 с.
8. Нижегородцева Н. В. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и показателей академической успеваемости у студентов педагогического вуза [Текст] / Н. В. Нижегородцева, А. А. Графкова // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Международной научной конференции : в 2-х т. / отв. ред. Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома : Изд-во КГУ, 2016. – С. 362–364.

9. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы [Текст] / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

10. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки [Текст]: учебное пособие / Институт «Открытое Общество». Российское психологическое общество. – Ярославль, 2003. – 101с.

11. Хазова С.А. Психология совладающего поведения [Текст]: материалы Межд. научно-практ. конф. / отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 121-124.

**СЕКЦИЯ 5**  
**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**УДК 159.9**

*Е.Г. Заверткина*

**Взаимосвязь социально-психологических особенностей  
родителей и тревожности детей дошкольного возраста**

**Аннотация.** Автором статьи рассмотрено понятие тревожность, выделены факторы, влияющие на ее формирование в дошкольном возрасте. В статье представлены результаты исследования, в ходе которого оценивалась взаимосвязь уровня тревожности родителей и типа детско-родительских отношений с уровнем проявления тревожности детей.

**Ключевые слова:** тревожность, личностная тревожность, реактивная тревожность, детско-родительские отношения.

Тревожность - это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. Тревожный человек отличается тем, что у него слишком часто возникают связанные с беспокойством эмоциональные переживания: боязнь, опасения, страхи. В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью<sup>[3]</sup>.

Подавляющее большинство исследователей указывают на роль семьи в генезе и закреплении детской тревожности. Распространенность и тяжесть течения расстройств, связанных с повышенной тревожностью, а также тяжесть их последствий для физического и психического здоровья детей обуславливают необходимость создания системы грамотной психологической помощи детям и их семьям, направленной на диагностику, профилактику и коррекцию повышенной тревожности и связанных с ней особенностей семейной системы<sup>[5]</sup>.

Актуальность данной темы обусловлена многими факторами. Так, многие исследователи детской психологии указывают на все большую распространенность невротических и психосоматических расстройств (Ю.Ф.Антропов, С.В.Бельмер, 2005; А.И.Захаров, 2004 и другие), явлений школьной дезадаптации в детской популяции. При этом в последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространенными явлениями у детей являются тревожность и страхи (И.В.Дубровина, В.И.Гарбузов, А.И.Захаров, Е.Б.Ковалёва и др.). Несмотря на то, что в исследовании детской тревожности проведена серьёзная работа, число тревожных детей неуклонно растёт. До настоящего времени еще не выработано единой точки зрения на причины возникновения тревожности, но большинство ученых считает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте одна из основных причин кроется в нарушении детско-родительских отношений. Решение этой проблемы в дошкольном возрасте поможет устранить проблемы развития личности в период кризиса 7 лет; трудности принятия на себя ребенком новых социальных ролей в связи с переходом из детского сада в школу, проблемы адаптации, успешности учебной деятельности[2].

Целью нашего исследования является изучение влияния социально-психологических особенностей родителей и типов родительского отношения на тревожность детей дошкольного возраста.

В качестве гипотезы исследования нами было выдвинуто предположение о том, что семейный фактор оказывает влияние на развитие тревожности детей дошкольного возраста, а именно уровень тревожности родителей и типы родительского отношения.

В ходе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы. В качестве теоретического метода взяли использован анализ литературных источников по проблеме исследования.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуа-

ций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией [2].

2. Для каждого возрастного периода развития характерны свои преобладающие источники беспокойства. Тревожность как определенный эмоциональный настрой развивается ближе к 7-8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов.

3. Детско-родительские отношения, прежде всего взаимоотношения «мать-ребенок», выделяются в настоящее время в качестве центральной, «базовой» причины тревожности в детском возрасте[1].

4. Ситуация в семье, отношения с близкими взрослыми провоцируют переживание ребенком постоянных психологических микротравм и порождают состояние аффективной напряженности и беспокойства. Эти переживания ведут к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга». Тревожность все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении, регуляции, компенсации или способах защиты и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу [4].

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 семей, имеющих одного и более детей дошкольного возраста.

В ходе эмпирического исследования для проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы анкетирование, тестирование («Опросник родительского отношения (ОРО)» А.Я.Варга, В.В.Столин; «Методика субъективной оценки реактивной (ситуационной) и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л.Ханина); «Тест тревожности» (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен)).

Полученные данные были подвержены обработке: на аналитическом уровне подсчитывались и подвергались сравнению средние показатели, достоверность различий подтверждалась по критерию достоверности различий U-критерий Манна-Уитни, на структурном уровне анализировались матрицы интеркорреляции.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать ряд выводов:

1. Обобщенный портрет родителей ребенка дошкольного возраста выглядит следующим образом. Родители проявляют искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу. При этом имеется тенденция к сокращению психологической дистанции между собой и ребенком. Средние оценки по шкалам «принятие-отвержение» и «контроль» в сочетании с низкими оценками по шкале «маленький неудачник» свидетельствуют о том, что в целом родители испытывают положительное отношение к ребенку, верят в его силы и осуществляют разумный контроль, не злоупотребляя авторитарным типом родительского отношения.

2. Уровень реактивной тревоги у обоих родителей низкий. Уровень личностной тревожности и у матерей, и у отцов средний. В целом уровень тревожности детей средний.

3. Тревожность у детей связана положительными корреляциями с тревожностью каждого из родителей. При этом более сильной является корреляционная связь личностной тревожности отца с тревожностью детей.

4. В семьях с одним ребенком существует достоверная взаимосвязь между тревожностью родителей и тревожностью детей. При этом с тревожностью у детей положительно коррелирует личностная тревога матери и реактивная тревожность отца.

5. В семьях с двумя и более детьми реактивная тревожность матери оказывает влияние на проявления личностной тревожности отца, усиливая ее. При этом реактивная тревожность матери отрицательно коррелирует с тревожностью детей.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о частичном подтверждении выдвинутой гипотезы. Исследование показало, что семейный фактор оказывает заметное влияние на развитие тревожности у детей дошкольного возраста. При этом статистически достоверной является взаимосвязь тревожности родителей и тревожности детей. Отметим, что более сильное влияние на развитие тревожности у детей-дошкольников оказывает личностная тревожность отца. При этом принципиально важно подчеркнуть, что эта закономерность характерна для семей, имеющих одного ребенка. В семьях

с двумя и более детьми действуют другие закономерности, которые требуют отдельного изучения в рамках последующих работ.

Наше эмпирическое исследование не выявило прямой связи того или иного типа родительского отношения с развитием детской тревожности, однако нами были зафиксированы определенные психологические механизмы подобного влияния. Так, чрезмерное принятие ребенка и полное погружение в его личность ведут к снижению удовлетворенности семейной жизнью. Снижение удовлетворенности, в свою очередь, вызывает повышение личностной тревожности родителей (прежде всего, матери). А повышение тревожности родителей влечет за собой повышение тревожности ребенка. На наш взгляд, этот факт также требует дополнительного изучения в специально организованном исследовании.

Полученные результаты имеют практическое значение и могут быть использованы при психологическом семейном и индивидуальном консультировании, а также в рамках психопрофилактической работы с родителями. Выявленные взаимосвязи семейного фактора и развития тревожности детей помогают прогнозировать проблемные точки, а также выстраивать коррекционную работу более точно и адекватно.

### **Библиографический список**

1. Заверткина Е.Г. Связь семейного благополучия с наличием страхов у детей дошкольного возраста (на примере полных и неполных семей) [Текст] / Е.Г.Заверткина // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.2. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.
2. Изард К. Психология эмоций [Текст] / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: МОДЭК, 2000. - 304 с.
4. Хоментаскас Г. Семья глазами ребенка [Текст] / Г. Хоментаскас. – М.: Рама Пабблишинг, 2010. – 240 с.
5. Эйдемиллер Г. Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи / Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. - СПб.: Питер, 1999. - 652 с.

### **Соотношение субъектной и ситуационной регуляции образовательного взаимодействия**

**Аннотация.** Соотношение ситуационной и субъектной регуляции образовательного взаимодействия позволило выделить специфику форм и механизмов регуляции, констатировать перенос базовых свойств субъектов на процесс субъектной регуляции и выделить специфический тип интегративной субъектной регуляции применительно к образовательному взаимодействию, обосновать регуляторную природу интегративных факторов образовательного взаимодействия

**Ключевые слова:** образовательное взаимодействие участников образовательного процесса, субъект, субъектная регуляция, ситуационная регуляция, механизмы регуляции.

Термин регуляция является междисциплинарным и означает приведение чего-либо в соответствие с заданными или существующими параметрами, качественно-количественную перестройку, оперативное изменение свойств и характеристик активности, носящее корректирующий или упреждающий характер. Применительно к психологии категория регуляции употребляется по отношению к психической и физической активности и поведению человека, параметрам его совместной деятельности. Основанием для ее использования выступают существующие нормы, правила, предписания, а также осознаваемые, рефлекслируемые индивидом параметры психофизических, функциональных и эмоциональных состояний, выступающие в сознании индивида как актуальность или неудовлетворенность.

Исследования ситуационной регуляции поведения были начаты в рамках бихевиорального подхода, где ситуация трактовалась как набор или сумма ряда стимулов, порождающих ответную реакцию существ или индивидов, находящихся в ней. При этом реакция была достаточно однотипной и в целом адек-

ватно соответствующей параметрам ситуации. Механизмом регуляции здесь выступала адаптивная перестройка поведения, вызванная функциональными и эмоциональными изменениями в организме индивида или группы индивидов (существ). Появление пищи стимулировало пищевое поведение, опасности – защитное или агрессивное поведение и т.п.

Т. Парсонс отнес к значимым параметрам ситуации наличие других, чья активность вела к перестройке поведения всех присутствующих в ситуации индивидов [3]. Например, при наличии в ситуации других животных пищевое поведение резко менялось: животные типа А первыми подбегали к кормушке и отгоняли более слабых, животные типа В либо ждали своей очереди, либо демонстрировали свою готовность к подчинению, дабы избежать наказания со стороны более сильных особей.

Для индивидуальной или совместной деятельности людей ситуационная регуляция выступает в качестве осознания ими «рамочных» условий ситуации (где разворачивается их активность? что выступает в качестве задач деятельности? какие орудия или приспособления могут быть использованы в работе? существуют ли ограничения и риски? и т.д.) и норм ее осуществления, предписывающих и регламентирующих ее характер и содержание. Активность участников совместной деятельности определяется их функционально-ролевой дифференциацией, деловыми и межличностными отношениями, создающими контекст их взаимодействия. Механизмами регуляции здесь выступают целеполагание, планирование, контроль и оценка как формы управления совместной деятельностью в сочетании с самоконтролем и волевой саморегуляцией, различными видами психологических защит и копинг-стратегий.

Образовательное взаимодействие выступает в качестве формы и средства реализации учебной деятельности, понимаемой как разновидности совместной или совместно-распределенной деятельности, где контактные формы работы чередуются и сочетаются с индивидуальными формами активности ее участников. Образовательное взаимодействие является непременным атрибутом контактных форм учебной деятельности (урок, семинар, тренировка, собрание, совещание), разворачивающихся в образовательном пространстве и носящих ситуа-

ционный характер, поскольку здесь строго определено, кто, в какой роли участвует во взаимодействии, где и сколько оно будет продолжаться, чему будет посвящено. Вместе с тем образовательное взаимодействие, носящее опосредованный характер, будет разворачиваться и в индивидуальных формах учебной деятельности. Так, планируя занятие, готовясь к нему, педагог учитывает возрастные, интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, функциональные особенности тех, с кем оно будет проводиться, а обучающийся, работая индивидуально на занятии или вне стен образовательного учреждения, подчиняет свою активность полученному заданию, актуализируя позитивный или негативный опыт взаимодействия.

Участники образовательного взаимодействия выступают в качестве субъектов совместной (совместно-распределенной) деятельности. В работах А.В. Брушлинского [2] было показано, что любой субъект обладает рядом свойств, в частности свойствами активности, осознанности и пристрастности. Эти свойства субъекта переносятся и на процесс регуляции его взаимодействия. Активность регуляции выступает в форме управленческих, дидактических, воспитательных, исполнительских, демонстративных, защитно-совладающих и иных действий в зависимости от положения и роли субъекта в процессе образовательного взаимодействия. Осознанность регуляции предполагает полное, частичное или фрагментарное осознание того, к чему и почему стремится субъект, что и в какой мере он хочет изменить в себе, своей деятельности, поведении или состоянии других участников совместной деятельности. Пристрастность регуляции выражается в выборе или предпочтении определенных средств регуляции, определяемых отношением субъекта к объекту, агентам регуляции (другим участникам совместной деятельности) и самому себе.

Феномены совместности, сопряженности, интерсубъектности образовательного взаимодействия порождают особый тип регуляции образовательного взаимодействия, где все его участники выступают одновременно в качестве субъектов и агентов регуляции. В качестве первых они выбирают объект регуляции, дифференцируют ее средства, соотносят их со временем и местом, где они будут применяться, несут ответственность за ре-

зультаты и последствия для себя и других. В качестве агентов они реагируют на самого субъекта регулирующего воздействия и его активность, руководствуясь представлениями о правах и обязанностях участников образовательного взаимодействия в рамках контекста существующих или ранее сложившихся отношений. Интегрированность субъектов взаимодействия в границах ситуации обуславливает интегративность и ее регуляции.

В наших эмпирических исследованиях было показано наличие интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ), появляющихся во всех формах и видах социального взаимодействия и специфичных именно для образовательного взаимодействия [1].

Важнейшим из них, вносящим наибольший вклад в процесс и результаты регуляции образовательного взаимодействия, является фактор ситуационной субъектности. Он имеет когнитивно-аффективную природу и включает комплекс представлений участников образовательного взаимодействия о себе и других участниках взаимодействия (правах и обязанностях, возможностях и мотивированности, социальных отношениях) в границах ситуации взаимодействия, актуализирующихся посредством механизма идентификации.

Вторым по значимости фактором регуляции выступает фактор релятивного прогноза, имеющего когнитивно-установочную природу. Он включает в себя комплекс социальных ожиданий (социальная реактивность), порождаемых своей реальной или предполагаемой (планируемой) социальной активностью (активностью, реализуемой в целях оказания влияния на окружающих или в их присутствии в ситуации) в сочетании с готовностью ее усилить, приостановить или видоизменить в зависимости от вариантов реагирования окружающих. Это фактор гибкого оперативного реагирования. При этом чем сильнее в прогнозе или социальном ожидании отражается деструктивность, асоциальность реагирования другого, тем в большей степени эффективность регуляции будет определяться уровнем развития волевых процессов и способностей субъекта регуляции, и наоборот, если в прогнозе и социальном ожидании будут превалировать представления о конструктивности и социальности форм реагирования агентов влияния, тем сильнее эффективность

регуляции будет зависеть от осознания значимости агента регуляции для ее субъекта.

Третьим в ряду интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия выступает фактор формирующей среды. Он включает в себя знания участников образовательного взаимодействия норм и правил, регламентирующих их активность в сочетании с готовностью им следовать. Поэтому фактор формирующей среды обладает свойством интенционности, то есть пролонгирует свое воздействие на участников образовательного процесса при прерывании контактных форм работы. Он регулирует интенсивность и продолжительность регуляторной активности вне зависимости от того, будет ли она носить форму саморегуляции или корректирующей, управляющей регуляции, направленной на других участников образовательного процесса.

Регуляция образовательного взаимодействия осуществляется на нескольких уровнях, реализуется «сверху» и «снизу». Регуляция «сверху» или управление выступает аналогом ситуационной регуляции, требующей адаптивной перестройки поведения участников образовательного взаимодействия. Но знание и готовность руководствоваться всеми предписаниями, идущими «сверху» для низовых участников образовательного взаимодействия, выполняющих роль исполнителей, опосредуется их пристрастным субъектным отношением к ним, осознанием разной степени удовлетворенности своей ролью и местом в ней. Это ведет к трансформации реактивной активности и усложнению форм субъектной регуляции образовательного взаимодействия.

Таким образом, регуляция образовательного взаимодействия имеет черты ситуационной и субъектной регуляции и детерминирует появление специфической формы интегративной субъектной регуляции процесса и результатов образовательного взаимодействия.

### **Библиографический список**

1. Корнеева Е.Н. Концепция интегративной регуляции взаимодействия участников образовательного процесса и ее практическое использование [Текст] / Е.Н. Корнеева // Психологический журнал. – 2008. Т.29. - № 5. – С. 73-82.

2. Психология индивидуального и группового субъекта [Текст] / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 386 с.

3. Parsons T. The social system. Glencoe, IU, Free Press, 1951.

УДК 159.9

*Н.Г. Рукавишникова*

### **Девиантное поведение детей и подростков и его профилактика**

---

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические аспекты профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Автор уделяет внимание, прежде всего, проблеме агрессивного и аддиктивного поведения молодежи, останавливается на формах и средствах психологической профилактики агрессии и наркомании в образовательном учреждении. В статье предлагается авторская программа групповой работы с подростками по коррекции Я-концепции и развитию рефлексии как средства профилактики склонности к употреблению психоактивных веществ.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, агрессивное поведение, аддиктивное поведение, психоактивные вещества, профилактика девиантного поведения, коррекция Я-концепции подростков.

Напряженная, неустойчивая социально-политическая, экономическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность.

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества.

---

© Рукавишникова Н.Г., 2018

Пожалуй, нет ни одного человека, который не осознавал бы, насколько в нашем обществе распространено насилие.

В таких условиях особенно актуальным является анализ проблемы девиантного поведения детей подросткового возраста. Эта проблема является предметом большого числа психологических исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Ей, в частности, посвящены специальные монографии А. Бандуры и Р. Уолтерса, Л. Берковица, Э. Фромма, Р. Бэрона и Д. Ричардсона и др., Е.В. Змановской и значительное число эмпирических исследований [1, 2, 4, 8].

«Психологический словарь» под редакцией В.П. Зинченко предлагает следующее определение: «Девиантное поведение – действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и ожиданиям и приводящие нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию...» [3, с. 36].

Наиболее часто встречающимися видами девиантного поведения среди несовершеннолетних являются агрессивное и аддиктивное (зависимое) поведение.

Агрессивность и жестокость как свойства личности формируются преимущественно в детском и подростковом возрасте. Первоначально они возникают как конкретно-ситуативные явления, источником которых являются внешние обстоятельства. Агрессивные действия детей еще обусловлены сиюминутными побуждениями без учета и понимания их нравственного значения. Однако в результате неоднократного повторения такого поведения при отсутствии должной его оценки и корректирующих воздействий эти явления постепенно приобретают устойчивый характер, отрываются от ситуации, в которой первоначально возникли, превращаются в черту личности.

Первые агрессивные действия ребенок направляет на близких, которые из лучших побуждений стараются их пресечь, тогда ребенок будет стараться открыто не проявлять гнев. В этом случае невыраженная эмоция, как пишет В. Оклендер, остается внутри ребенка [5]. Он привыкает жить, систематически подавляя свои эмоции, используя косвенные способы проявления агрессии.

Одной из самых опасных форм девиантного поведения подростков является склонность к употреблению ими психоактив-

ных веществ. Стремительное распространение наркотиков и наркомании среди молодежи связано с одновременным существованием нескольких групп факторов. Это и особенности подростково-юношеского возраста, и системный кризис общества, и снижение жизненного уровня населения и др. Указанные факторы, взятые отдельно, скорее создают общую негативную ситуацию детства в России. Однако их одновременное воздействие и порождает необычайно благоприятные условия для молодежной наркомании. Исходя из этого, нельзя рассматривать лечение наркомании как единственное средство борьбы с ее распространением.

Основной акцент должен ставиться на меры первичной, превентивной профилактики, направленной на поддержание и развитие условий, способствующих сохранению физического, личностного и социального здоровья, и на предупреждение неблагоприятного воздействия на него факторов социальной и природной среды [4, 5].

Психологическая профилактика жестокости и насилия, а также употребления несовершеннолетними психоактивных веществ на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений работы психологической службы образования и позволяет решать следующие задачи:

- формирование стрессоустойчивого поведения;
- развития навыков конструктивного выхода из кризисных и конфликтных ситуаций;
- коррекция агрессивного поведения;
- формирование и развитие нравственной структуры личности.

Специалисты региональной психологической службы, решая основные задачи профилактики агрессивного и аддиктивного поведения подростков, эффективно применяют фасилитационный подход в практике своей работы [6]. Главная мишень работы психолога с подростковой группой - коррекция «Я-концепции», которая может проводиться посредством изменения «образа Я», самооценки, стиля поведения, а кроме того, посредством развития у подростков способности к рефлексии. Именно рефлексия зачастую становится одним из способов решения задач взросления, о которых говорилось выше. Это не значит, что стоит только предложить подростку на досуге подумать о себе,

как все проблемы решатся. Задача психолога здесь состоит именно в том, чтобы развить у подростка способность думать о себе так, чтобы проблемы обозначались как задачи, т.е. такие ситуации, которые требуют и имеют решение, что и находит подросток в процессе рефлексии.

### **Библиографический список**

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений [Текст] / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Владос. 2000. – 512 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Текст] / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
3. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., СПб.: АСТ-Прайм-Евроснак, 2008. – 632 с.
4. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия [Текст] / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
5. Оклендер В. Окна в мир ребенка [Текст] / В. Оклендер. – М.: Класс, 2010. – 336 с.
6. Ромашина С.Я., Майер А.А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании [Текст] / С.Я. Ромашина, А.А. Майер. – М.: Вита-Пресс, 2010. – 160 с.
7. Ромашина С.Я. Культура дидактического коммуникативного воздействия педагога [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / С.Я. Ромашина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – 172 с.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст] / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2009. – 632 с.

## СЕКЦИЯ 6. ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК.159.9

*Ю.П. Поварёнков*

### **Структурно-уровневая периодизация профессионального становления личности**

**Аннотация.** В статье проанализированы различные виды периодизации профессионального и карьерного развития личности и показано, что наиболее перспективным направлением является разработка периодизации, которая учитывает структурно - уровневый характер профессионализации. В статье обсуждается один из вариантов такой периодизации, которая состоит из трёх пересекающихся субпериодизаций: трудового пути, профессионального пути и решения профессиональных задач. Обозначены стадии, периоды и фазы каждой субпериодизации, описаны формальные и содержательные основания для их квантификации. Намечена их иерархическая и гетерархическая взаимосвязь.

**Ключевые слова:** периодизация, профессионалогенез, структурно-уровневый подход, профессиональный путь, трудовой путь.

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии сложилось достаточно много различных концепций периодизации профессионального и карьерного развития личности. Однако, как показано в ряде наших работ [4], [6],[7], эти концепции лишь в определённых пределах отражают реальные закономерности профессионализации личности, поскольку чаще всего абсолютизируют отдельные стороны и уровни профессионализации, за что и подвергаются жёсткой критике как со стороны теоретиков, так и практиков. В связи с этим разработка адекватной периодизации профессионального становления личности остаётся одной из наиболее актуальных проблем психологии профессионального становления и реализации личности.

В нашей статье, как следует из её названия, обсуждается структурно-уровневый подход в решении данной проблемы, который рассматривается в качестве одного из наиболее перспективных на данном этапе разработки психологической теории профессионализации личности.

## 1.

Первоначально попытаемся систематизировать различные виды и типы периодизаций, которые представлены в литературе. В статье [4] мы уже предпринимали такую попытку анализа и классификации периодизаций, однако использованные при этом основания требуют уточнения.

При разработке периодизаций профессионализации используются содержательные и формальные основания [10, с. 825] для выделения этапов (периодов, этапов, стадий и т.д.) развития. К первым относятся качественные изменения (новообразования), характерные для каждого этапа. Ко вторым, т.е. формальным основаниям, относится длительность исследуемого процесса, время начала и завершения этапа профессионализации, т.е. временные показатели. В зависимости от цели исследования длительность этапов измеряется в неделях, месяцах, семестрах, годах и т.д. Учитывая сказанное, в процессе классификации существующих в психологии концепций периодизации будем использовать одновременно и содержательные, и формальные основания.

С точки зрения содержательных оснований выделяется два типа периодизаций: карьерного развития и профессионального развития.

В рамках периодизаций карьерного развития субъекта труда основное внимание уделяется статусным изменениям в его профессиональном становлении и реализации. А в концепциях профессионального развития в качестве ведущих оснований для периодизации рассматриваются формирование и изменение профессионально важных качеств субъекта труда: профессионального опыта, профессиональной направленности, профессионального самосознания, профессиональных способностей и т.д.

По формальным или временным основаниям можно выделить 4 типа периодизаций: онтогенетические, профессионалогенетические, качественные и смешанные.

Особенностью онтогенетических периодизаций является то, что в них в качестве временного (формального) фактора выделения этапов используется хронологический возраст субъекта труда.

Этих периодизаций достаточно много, а первая была разработана классиком целостного подхода к исследованию профессионализации Д. Сьюпером [12] в рамках его психологической теории "профессиональной зрелости".

Профессионалогенетических периодизаций меньше, и их главной особенностью является то, что в качестве временного (формального) основания для периодизации используется профессиональный возраст человека, т.е. профессиональный стаж самостоятельной работы в рамках выбранной профессии.

В группе качественных периодизаций временной фактор как формальное основание периодизации вообще не учитывается. Таких периодизаций немного, и они слабо представлены в отечественной и зарубежной психологии. К этой группе периодизаций можно отнести так называемые статусные периодизации. В их рамках традиционно выделяются следующие стадии-статусы профессионализации: оптант, ученик, адаптант, специалист, мастер, наставник и т.д.

В группе смешанных периодизаций используется сочетание возрастных, качественных и иные основания для построения периодизации.

Подробная характеристика, анализ сильных и слабых сторон, выделенных типов и видов периодизации представлен в наших статьях [6], [7]. Их анализ показывает, что большинство периодизаций профессионального и карьерного развития относятся к группе профессионалогенетических и онтогенетических. И это не случайно, поскольку психология профессионального становления формировалась, прежде всего, на стыке психологии труда и психологии развития, ориентация на которые и определяла специфику данных периодизаций. Так, профессионалогенетические периодизации разрабатывались психологами, которые преимущественно ориентировались на методологию психологии труда, а онтогенетические периодизации, в свою очередь, опираются, в основном, на теоретические положения психологии развития.

Однако проблема заключается не в методологических основах периодизаций, а в том, что они прямо или косвенно

противопоставляются друг другу в попытке доказать, какая из них является наиболее "правильной", какая из них более точно описывает и объясняет психологические закономерности профессионализации личности.

Последующий, более глубокий и содержательный анализ разных подходов к проблеме профессионализации и разработке её периодизации убедил нас в том, что их нельзя противопоставлять, поскольку они отражают и описывают разные аспекты или уровни профессионализации. Таким образом, актуальным стал структурно-уровневый подход к анализу профессионализации, который позволяет учесть гетерархичность детерминации профессионального становления и реализации личности. Именно данный подход лёг в основу разработки структурно-уровневой периодизации профессионализации, о которой пойдёт речь в настоящей статье.

В наших статьях дана подробная характеристика основных положений структурно-уровневого подхода к анализу профессионализации [5], [8]. С его позиций процесс становления и реализации профессионала следует рассматривать как многоуровневый процесс. Нами было выделено 3 базовых уровня анализа профессионализации, которые в соответствии с системной методологией обозначены как суперсистемный, системный и субсистемный. Дадим краткую характеристику каждому из них (более подробно см.[8]).

## 2.

**Суперсистемный уровень профессионализации.** На данном уровне анализа профессиональное становление рассматривается как часть жизненного пути личности. В зависимости от авторского подхода данный этап жизненного пути может называться трудовым путём, профессиональной судьбой, трудовой биографией, профессиональным путём, профессиональным циклом, профессиональной карьерой и т.д. Наиболее точное, на наш взгляд, название - трудовой путь.

Данный уровень анализа традиционно разрабатывается в психологии развития и психологии жизненного пути. При таком подходе жизненный путь делится на 3 этапа: дотрудовой, трудовой и посттрудовой. В различных возрастных периодизациях данные этапы достаточно чётко фиксируются во временном плане.

Дотрудовой этап жизненного пути рассматривается в качестве подготовки человека к трудовой жизни. Завершается он формированием готовности к труду (но не к профессиональной деятельности!). Качественные и количественные характеристики готовности к труду определяют успешность и быстроту вхождения человека в трудовой этап. Традиционно считается, что трудовой путь человека начинается в подростковом возрасте и завершается с выходом человека на пенсию.

В этой связи важно подчеркнуть, что профессиональный путь начинается не с поиска и выбора профессии, а с принятия профессионализации как одного из возможных, а может быть и основных, способов самореализации, самоутверждения и саморазвития личности. Если такое принятие профессионализации происходит на уровне сознания, то оно обычно фиксируется человеком в известных словесных формированиях типа "чтобы нормально жить, человек должен трудиться" или "все работают, и я должен работать" и т.д. Возможны и более тонкие психологические формулировки, но в любом случае они, изначально, затрагивают не содержание конкретной профессии, а именно профессионализацию в целом как компонент жизненного пути.

На данном уровне анализа используются такие понятия, как трудолюбие, трудоспособность, готовность к труду, общетрудовые навыки и т.д. В качестве единиц временного измерения трудового пути используются хронологический возраст человека, а также один из показателей профессионального возраста, который называется общетрудовым стажем субъекта труда. Поскольку трудовой путь тесно пересекается с онтогенетическим развитием человека, то для его измерения может быть использовано соотношение хронологического и профессионального возраста.

**Системный уровень профессионализации.** На данном уровне психологического анализа изучаются закономерности профессионального становления и реализации личности в рамках конкретной профессии, специальности, организации, рабочего места или должности. Важно отметить, что возможны самые различные сочетания и соотношения всех названных оснований.

Понятийный аппарат, применяемый для изучения профессионализации на системном уровне, отличается от того, ко-

торый используется в ходе исследования трудового пути. В данном случае чаще всего используются такие понятия, как профессиональный опыт, профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества, профессиональная одарённость, профессиональная пригодность и т.д. Тем самым подчёркивается специализированность профессионального становления, его зависимость от содержания и условий конкретной профессиональной деятельности и трудового поста.

Система профессиональной деятельности на данном уровне анализа рассматривается как главный ориентир профессионализации и проявляется это в следующем. Во-первых, она выступает как нормативная цель профессионального развития, параметрами которой являются нормативные характеристики деятельности, задающиеся соответствующими требованиями и принимаемые субъектом труда. Сюда относится способ деятельности, показатели качества, производительности и надёжности и т.д.

Во-вторых, эффективность (продуктивность, успешность и т.д.) профессиональной деятельности выступает критерием для оценки успешности профессионального становления в целом, правильности сделанного профессионального выбора и т.д. Если человек получает от деятельности то, что он хотел получить, если его ожидания и реальность совпадают, то он может принять решение о том, что его профессиональное становление и реализация осуществляются в нужном направлении. И наоборот, если он не удовлетворён деятельностью, то его оценки успешности карьерного и профессионального развития снижаются и включаются механизмы коррекции профессионального становления.

Профессиональное развитие человека в рамках конкретной специальности и профессии является частью трудового пути, но может с ним определённым образом совпадать. Это происходит тогда, когда его трудовой путь связан с одной профессией, специальностью или одним местом работы. Если человек меняет профессии и специальности, то трудовой путь будет состоять из нескольких профессиональных циклов, о чём мы уже говорили в наших работах.

Ведущим временным параметром измерения профессионального развития человека в рамках конкретной профессии является его профессиональный возраст. Но используется и

другой его показатель, который называется не общетрудовым, а профессиональным стажем (стаж в должности, по специальности, в данной организации и т.д.) Применяются также показатели соотношения общетрудового и профессионального стажа. Напомним, что профессиональный стаж отражает длительность работы по одной профессии, на одном рабочем месте, в одной должности и т.д.

**2.3. Субсистемный уровень анализа.** На данном уровне психологического анализа профессиональное становление и реализация личности изучается в процессе решения субъектом труда отдельных задач профессионализации. Как было показано выше, индивидуальные и нормативные задачи профессионализации определённым образом соотносятся с отдельными стадиями профессионального цикла и трудового пути. Исходя из этого, субсистемный уровень анализа ориентирован на дальнейшую конкретизацию и уточнение психологических закономерностей профессионализации личности.

Как показывают наши исследования, задачи профессионального становления доводятся до человека в форме нормативных (общественных) задач или формулируются самостоятельно, в том числе и на основе нормативных. В любом случае решение задач профессионального становления начинается с попытки использовать имеющиеся у субъекта труда ресурсы для достижения желаемого результата, например "выбрать будущую профессию". Если этих ресурсов достаточно, то человек решает поставленную задачу. Об этом он судит по степени соответствия его представлений о результате решения (цели) реально полученному результату. Важную роль в такой оценке играет не только степень соответствия цели и результата решения, но и уровень притязаний человека.

Следует обратить внимание на то, что мы описали процесс самостоятельной постановки и решения субъектом труда задачи профессионального становления. Несколько иначе данный процесс разворачивается в случае внешней поддержки субъекта труда со стороны преподавателя, инструктора, наставника или профессионального консультанта.

Понятийный аппарат, используемый для анализа решения каждой профессиональной задачи, соответствует её содержанию. Например, для анализа решения задач профессионально-

го обучения характерно использование следующих понятий: учебно-важные качества, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная обученность и обучаемость, учебная мотивация, готовность к профессиональной деятельности и т.д. При анализе решения оптимизационных задач используются такие понятия, как готовность к выбору профессии, профессиональные интересы, профессиональная пригодность, профессиональные пробы, профессиональная направленность и т.д.

Временные параметры, используемые на субсистемном уровне анализа профессионализации, специфичны и соответствуют содержанию решаемой профессиональной задачи. Так, в рамках анализа микроцикла профессиональной подготовки используются такие единицы профессионального возраста, как курс, семестр, а в рамках изучения самостоятельной профессиональной деятельности - общий трудовой стаж и профессиональный стаж.

### 3

Выделенные уровни анализа профессионализации позволяют нам обозначить и три вида периодизаций профессионального становления и реализации личности. Рассмотрим каждую из них.

**3.1. Периодизация трудового пути.** Обобщая периодизации жизненного пути личности, предложенные Ш. Бюллер и Э. Эриксоном, Д. Сьюпер [12] предложил следующую периодизацию трудового пути человека, которая включает 5 базовых стадий.

1. Стадия пробуждения (от рождения до 14 лет), которая делится на фазы фантазии (4-10 лет, доминируют детские потребности, профессиональные роли проигрываются в фантазии); интересов (11-12 лет, формируются профессионально значимые предпочтения); способностей (13-14 лет, апробируются индивидуальные способности, проявляются представления о профессиональных требованиях и профессиональном образовании). 2. Стадия исследования (15-24 года), когда индивид пытается опробовать себя в различных ролях при ориентации на свои реальные профессиональные возможности. 3. Стадия консолидации (25-44 года) характеризуется стремлением обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личную позицию. 4. Стадия сохранения (45-64 года), в рамках которой профессиональное развитие индивида идет в одном определенном

направлении, без выходов за рамки найденного поля. 5. Стадия спада (с 65 лет), происходит развитие новых ролей: частичное участие в профессиональной жизни, наблюдение за профессиональной деятельностью других людей.

Формальным основанием для данной периодизации является хронологический возраст человека и, следовательно, при её разработке психологи опираются на онтогенетический подход к анализу профессионализации. Для каждой стадии характерна своя социально-профессиональная ситуация развития, которая изменяется и перестраивается по мере взросления и старения человека. Данная ситуация воспринимается человеком как нормативная задача, в зависимости от возраста они формулируются следующим образом: выявить свои интересы и способности, обозначить возможные сферы их реализации, опробовать их в различных ситуациях, самореализоваться или достичь желаемого результата в рамках выбранной сферы деятельности и т.д.

Нетрудно заметить, что в рамках данного подхода онтогенетическая периодизация описывает процесс становления, реализации и старение субъекта труда. Говоря другими словами, она описывает, во-первых, рост, достижение пика, стабилизацию и снижение трудовых ресурсов и возможностей человека, а, во-вторых, изменение отношения к труду как специфической форме самореализации личности. Данная периодизация описывает жизненный цикл субъекта труда.

**3.2. Периодизация профессионального пути.** Для описания профессионального пути используется профессионалогенетическая периодизация, которая имеет инвариантную структуру и состоит из некоторой последовательности этапов. Этапы (назовём их периодами) отражают динамику становления, реализации и старения субъекта конкретной профессиональной деятельности (учитель, руководитель, слесарь, оператор и т.д.) и соотношены с решением нормативных задач становления профессионала. Один из вариантов такой периодизации представлен ниже.

1 период. Профессиональная оптация; решаемые задачи: поиск и выбор профессии, формы профессионального образования.

2 период. Профессиональная подготовка; решаемые задачи: формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

3 период. Самореализация и самоутверждение в рамках самостоятельной профессиональной деятельности; решаемые задачи: достижение оптимального для работника пика профессиональной продуктивности.

4 период. Профессиональное сохранение; решаемые задачи: поддержка высокой продуктивности на фоне нарастающей неудовлетворённости, снижения интереса к профессии, проявления профессиональных деструкций.

5 период. Выбор направления дальнейшей профессионализации; решаемые задачи: смена направления в рамках профессии, принятие маргинальной формы существования в профессии, отказ от профессии, места работы, занимаемой должности и т.д.

В психологии наиболее подробно исследован 1 период профессионального цикла, но на уровне первичной оптации, в меньшей степени - 2 период, слабо исследован 3 и остаются практически не изученными 4 и 5 периоды. А именно эти периоды имеют важное значение для понимания полициклической сущности профессионализации и механизмов смены профессиональных циклов.

Данная периодизация, как следует из проведённого выше анализа, описывает, во-первых, реальные закономерности развития и реализации профессиональных возможностей человека, которые связаны с осуществлением конкретного вида профессиональной деятельности в рамках конкретной профессии, специальности, должности, а, во-вторых, - изменение отношения человека к содержанию, условиям выполняемой профессиональной деятельности, к себе как профессионалу.

Данная периодизация описывает жизненный цикл субъекта профессиональной деятельности.

**3.3. Периодизация профессионального развития в процессе решения профессиональных задач.** Проведённые нами эмпирические исследования [1], [2], [3] показывают, что решение любой профессиональной задачи осуществляется в соответствие со структурой поведенческого акта, описанного К. Прибрамом [9], который схематически представляется следующим образом: Т-О-Т-Е ( проба-операция-проба-результат).

В ходе решения профессиональных задач данная схема конкретизируется и наполняется специфическим содержанием,

отражающим специфику профессионального становления и реализации личности.

В любом случае решение задач профессионального становления начинается с попытки использовать имеющиеся у субъекта труда ресурсы для достижения желаемого результата, например "выбрать будущую профессию" (проба, тест). Если этих ресурсов достаточно, то с первой попытки человек решает поставленную задачу (результат). Об этом он судит по степени соответствия его представлений о результате решения (цели) реально полученному результату. Важную роль в такой оценке играет не только степень соответствия цели и результата решения, но и уровень притязаний человека.

Чаще всего имеющихся у человека ресурсов бывает недостаточно, и поэтому субъект приступает к выработке адекватных новой профессиональной задаче средств её решения. Первоначально человек "включает" механизмы саморегуляции, которые позволяют активизировать и оптимизировать необходимые для решения задачи ресурсы, в том числе - и выявить некоторые скрытые резервы субъекта труда. Если саморегуляционные процессы обеспечивают выведение ресурсных возможностей человека на необходимый уровень, то стоящая перед ним задача решается. Если нет, переходит к следующему этапу решения задачи. Он заключается в том, что человек включает механизмы качественной и количественной перестройки своих ресурсных возможностей через научение и развитие.

В ходе научения и развития ресурсные возможности человека доводятся до уровня, необходимого и достаточного для решения поставленной перед ним задачи. Благодаря этому осуществляется решение соответствующей профессиональной задачи в полном соответствии с заданными количественными и качественными критериями. Затем человек переходит к следующему этапу решения, он заключается в том, что происходит свертывание сформированных средств решения задачи, их структурная утилизация и включение в потенциальные ресурсные возможности субъекта труда. Завершается процесс решения тем, что происходит актуализация готовности субъекта труда к решению следующей профессиональной задачи.

Принимая во внимание, что решение профессиональной задачи разворачивается как процесс взаимодействия проб, опе-

раций и самоконтроля за успешностью решения, можно выделить следующие фазы данного процесса.

1. Попытка решить задачу с использованием имеющихся ресурсов.

2. При отрицательном результате осуществляется оптимизация имеющихся ресурсов.

3. Попытка решить задачу с использованием оптимизированных ресурсов.

4. При отрицательном результате осуществляется формирование новых ресурсов, адекватных решаемой задаче.

5. Попытка решить задачу с использованием новых ресурсов.

6. В случае отрицательного результата 2 и 4 фаза могут повторяться неоднократно и в разных сочетаниях, вплоть до полного отказа от решения. В случае положительного результата выработанные ресурсы сохраняются и архивируются, чтобы актуализироваться человеком в случае возникновения задач подобного типа.

Завершая обсуждение заявленной проблемы обозначим её некоторые итоги, которые скорее обозначают, чем констатируют некоторые принципы построения структурно-уровневой периодизации профессионального становления и реализации личности.

### Резюме

1. Проведённый анализ свидетельствует, что адекватная периодизация профессионального становления и реализации личности должна отражать структурно-уровневый характер данного процесса, специфику каждого уровня профессионализации и реальные взаимосвязи между ними. Говоря другими словами, периодизация профессионализации, отвечающая требованиям и теоретиков, и практиков, должна быть структурно-уровневой, т.е. учитывать всё многообразие различных аспектов профессионального и карьерного развития личности.

2. Выявленная структура профессионализации свидетельствует о том, что структурно - уровневая периодизация профессионального и карьерного развития должна объединять и синтезировать три типа периодизаций: периодизации трудового пути, профессионального пути, решения профессиональных и

метапрофессиональных задач. Данные субпериодизации, образуя целостную периодизацию, отражают различные уровни профессионализации личности и, следовательно, будут отличаться между собой и по формальным, и по содержательным показателям, включая основания для выделения стадий, периодов и фаз.

3. Три выделенных типа субпериодизаций раскрывают различные, но тесно связанные между собой механизмы профессионализации личности и поэтому не должны нарушать целостность данного процесса как динамической системы. Из сказанного следует, что между тремя типами субпериодизаций должны быть установлены взаимосвязи, которые соответствуют реальным механизмам взаимодействия трёх уровней профессионального становления личности как целостного процесса.

4. Отношения между субпериодизациями внутри целостной периодизации должны выстраиваться как по иерархическим, так и по гетерархическим основаниям, а также учитывать всё многообразие других типов взаимосвязей, которые существуют между разными уровнями профессионализации.

5. В рамках структурно-уровневой периодизации необходимо учитывать цикличность профессионального становления и реализации личности, а также соотношение моноцикличности и полицикличности профессионализации, которые проявляются на разных уровнях её психологического анализа. Их существование отражает естественную противоречивость процесса профессионализации и многообразие психологических закономерностей, лежащих в его основе.

6. В рамках структурно-уровневой периодизации необходимо отразить две стороны профессионального становления личности - карьерное и профессиональное развитие. Необходимо показать реальные взаимосвязи между ними, а также обозначить их относительную автономность, которая может, при определённых условиях, стать и абсолютной. Следует ожидать, что в каждой субпериодизации соотношения карьерного и профессионального развития будут приобретать специфические формы.

В заключение отметим, что в настоящей статье мы лишь наметили перспективы разработки структурно-уровневой периодизации профессионализации и обозначили три частных субпериодизации, которые она включает и из которых состоит. Одна-

ко в статье не рассмотрены важные вопросы их взаимодействия и интеграции в рамках целостной структурно-уровневой периодизации, что является принципиальным моментом в её понимании как динамической системы. Эти вопросы будут обсуждаться в следующих статьях, посвящённых данной проблеме.

### **Библиографический список**

1. Кузнецова И.В. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза [Текст] / И.В. Кузнецова, Ю.П. Поварёнков. - Сыктывкар: Коми гос. пед. институт, 2003. - 110 с.

2. Поварёнков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педвузе [Текст]. - Ярославский педагогический вестник. - 1998. - № 1. - С. 20-24.

3. Поварёнков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности [Текст] // Ярославский психологический вестник. - 2005. - № 16. - С. 10-15.

4. Поварёнков Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: анализ отечественных и зарубежных подходов [Текст] // Ярославский педагогический вестник. - 2014. - Т.2. - № 3. - С. 2000-2005.

5. Поварёнков Ю.П. Структурно-уровневый подход к психологическому анализу профессионализации личности [Текст] // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. - Ярославль: Канцлер, 2015. - С. 122-125.

6. Поварёнков Ю.П. Периодизация профессионального становления личности: полициклический подход [Текст] // Вестник Ярославского гос. университета им. П.Г.Демидова. Сер. "Гуманитарные науки". - 2015. - № 4 (34). - С.89-93.

7. Поварёнков Ю.П. Соотношение полициклическости и моноциклическости профессионального становления [Текст] // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - №5. - С.205-210.

8. Поварёнков Ю.П. Уточнение психологического содержания уровней профессионального становления и реализации личности [Текст] // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - №4. - С. 124-131.

9. Прибрам К.Х. Языки мозга [Текст] / К.Х. Прибрам. - М.: Прогресс, 1975. - 465 с.

10. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. - 4-е изд. - М.: Сов.энциклопедия, 1986. - 1600 с.

11. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond [Текст] / D.T. Hall, P.H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. – 1995. - V. 35. – P. 64–75.

12. Super, D.E The psychology of career [Текст] / D.E. Super.- N.Y.: Harper&Brothers, 1957.- 400 с.

**УДК 159.9**

*О.В. Ракитина*

### **Представления студентов-психологов о будущей профессиональной деятельности**

**Аннотация.** Анализируются основные направления в профессиональной подготовке студентов-психологов. Представлены результаты опроса студентов бакалавриата и магистратуры относительно субъективной значимости для них конкретных видов деятельности психолога: исследовательской деятельности, педагогической, организационно-управленческой, практической.

**Ключевые слова:** деятельность психолога; студенты, бакалавриат; магистратура.

Определяя направления подготовки психологов в вузе и организуя образовательный процесс, необходимо исходить (в соответствии с ФГОС) из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов образовательной организации. Кроме этого, важно также учитывать профессиональную направленность и самих студентов.

Содержанием ФГОС ВО определено, что образовательный процесс в академическом бакалавриате и магистратуре по направлению «Психолого-педагогическое образование» реализуется в основном через научно-исследовательскую и педагогическую деятельность.

На ступени бакалавриата ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» предусматривает подготовку выпускника в следующих областях: педаго-

гическая деятельность в дошкольном образовании; педагогическая в начальном общем образовании; социально-педагогическая; психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения; психолого-педагогическое сопровождение детей ОВЗ.

На магистерском уровне ФГОС ВО направления 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» предусматривает, что по окончании магистратуры выпускник должен быть готов осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, а также педагогическую, научно-исследовательскую, научно-методическую, организационно-управленческую деятельности. При этом Профессиональный стандарт "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" в качестве основного вида профессиональной деятельности обозначает психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Анализ трудовых функций, которые составляют содержание работы практического психолога в сфере образования, показывает, что в нее, помимо собственно практической работы, включены компоненты научно-исследовательской, методической и организационной деятельности.

О.А. Коряковцева и А.Ю. Куликов, анализируя профессиональную компетентность преподавателя, пишут: «Качество образования создается «качеством педагога». Сложность ситуации в том, что каждый из нас выступает в двух ипостасях: ученого и преподавателя» [1, с. 19]. Добавим: как минимум в двух. Работа психолога, действующего в современном образовательном пространстве, требует осуществления самых разных трудовых функций и совмещения различных видов профессиональной деятельности: практической (консультативной, диагностической, коррекционно-развивающей, просветительской, профилактической), методической, педагогической, воспитательной, административной, исследовательской, экспертной и других [2], [3]. Таким образом, «совмещающий», «субдеятельностный» характер профессиональной деятельности психолога проявляется в его специализации, в том, что формируется профессиональная идентичность не психолога вообще, а «психолога-практика», «психолога-исследователя», «психолога-историка», «психолога-руководителя» и пр.

В целях изучения важности для субъекта образования различных видов деятельности нами был проведен небольшой опрос в группах студентов бакалавриата и магистрантов, обучающихся по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (в Москве и Ярославле). Целью опроса было определение субъективной значимости для студентов бакалавриата и магистратуры видов деятельности психолога (педагога-психолога) как на этапе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности. В опросе приняли участие 11 студентов бакалавриата и 14 магистрантов. Понятно, что данные опроса нельзя экстраполировать на другие студенческие группы, тем не менее они позволяют обозначить те проблемы, которые мы можем наблюдать в области профессиональной подготовки, а также дают возможность выделить наиболее важные области профессиональной деятельности для конкретных групп обучающихся.

Прежде всего, необходимо отметить приоритетное значение *психологической практики* для студентов обеих ступеней подготовки, при этом практика сохранит свою первостепенную функцию и в профессиональной деятельности выпускника.

Овладение *психологической теорией* – важная задача только на период обучения (2-е место). Данный факт объясняется тем, что большинство опрошенных магистрантов не имеют психологического образования в качестве базового, они осознают необходимость формирования компетентности в различных областях психологии на профессиональном уровне, но в предстоящей профессиональной деятельности теоретической подготовке отведено 3-е место.

Вызывает интерес тот факт, что студенты бакалавриата в своей будущей работе нацелены на *организационно-управленческую деятельность* (2-е место), т.е. планируют осуществлять карьерный рост, хотя данного уровня квалификации им будет недостаточно, что определено профессиональными стандартами. Магистранты же не рассматривают руководящую деятельность в качестве приоритетной, хотя по уровню квалификации по окончании магистратуры могут на это рассчитывать. Организационно-управленческую деятельность большинство студентов не рассматривают в качестве значимой ни в период обучения (5-е место), ни в предстоящей работе (4-е место). На этапе обучения в вузе это объясняется самим статусом студента.

На следующих этапах профессионализации низкое рейтинговое место может быть обусловлено недостаточно определенным статусом психолога в организациях. Это свидетельствует о существовании проблемы реализации профессиональной карьеры психолога в сфере образования.

*Педагогическая деятельность* не является значимой для студентов бакалавриата: и на этапе обучения и в будущей профессиональной деятельности ей отведено 4-е место. На этапе обучения магистрантов она также находится на 4-м месте, но студенты осознают, что в будущем им предстоит заниматься педагогической работой (2-е место).

*Научно-исследовательская деятельность* находится на третьем месте. В будущей профессии ей отведено последнее 5-е место. Как известно, качество эмпирического исследования, выполненного студентом в рамках выпускной квалификационной работы, определяется (наряду с другими параметрами) требованиями репрезентативности, необходимостью использования значительного количества эмпирических методик, обязательным применением нескольких методов вторичной математической статистики. Однако в своей дальнейшей профессиональной деятельности большинство из выпускников бакалавриата и магистратуры вряд ли повторят подобное исследование, за исключением тех, кто ориентирован на карьеру ученого, а таких единицы. Это значит, что защищенная диссертация ляжет на полку, а большая часть компетенций, которые сформируются у выпускника магистратуры, не будет востребована на рабочем месте, следовательно, будет утрачена.

Приоритетность в видах профессиональной деятельности будущих психологов должна учитываться в содержании дисциплин и практик образовательных программ бакалавриата и магистратуры. А это, в свою очередь, определяет содержание программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки научно-педагогических работников высшей школы. Одной из ключевых задач, как справедливо отмечают О.А. Коряковцева и А.Ю. Куликов, должна стать работа по формированию компетенций профессиональной интеграции [1].

Таким образом, можно сделать **вывод** о том, что студенты бакалавриата и магистратуры осознают сложносоставной, «совмещающий» характер профессиональной деятельности пси-

холога, при этом приоритет отдают психологической практике. Дифференциацию профессиональных интересов необходимо учитывать в процессе подготовки обучающихся, а также в системе повышения квалификации преподавателей вуза.

### **Библиографический список**

1. Коряковцева О.А, Куликов А.Ю. Профессиональная компетентность преподавателя как условие модернизации высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов // *Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 18-21.*

2. Ракитина О.В. К вопросу о видах профессиональной деятельности психолога [Текст] / О.В. Ракитина // *Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 8 / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – С. 73-78.*

3. Ракитина О.В. Профессиональные роли ученого: анализ подходов [Текст] / О.В. Ракитина // *Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.2. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.*

**УДК 159.9**

*Ю.Н. Слепко, Ю.П. Поваренков*

### **Становление школьной учебной деятельности в период общего образования**

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа развития психологической системы учебной деятельности (ПСУД) на уровне общего образования. Основная идея заключается в том, что в развитии ПСУД могут быть выделены каче-

ственно специфичные периоды, отражающие ее функционирование на двух уровнях - макро- и микропроцессов. Основанием для выделения макро- и микропериодов развития является анализ показателя организованности системы. На макроуровне развитие ПСУД представляет собой последовательную смену периодов роста организованности системы, достижения ее пика и снижения организованности. На микроуровне развитие ПСУД представляет собой последовательную смену трех периодов, в основном соответствующих нормативно выделяемым уровням начального, основного и среднего общего образования.

**Ключевые слова:** деятельность, учебная деятельность, развитие, общее образование.

В одной из наших статей были представлены результаты исследования динамики развития психологической системы учебной деятельности (ПСУД) на разных уровнях общего образования. Это позволило охарактеризовать динамику развития ПСУД от начала обучения в школе до ее завершения как непрерывный процесс. Согласно полученным результатам, изменения в динамике организованности ПСУД в основном соответствуют нормативно определяемым в системе российского образования периодам общего образования - начальному, основному и среднему общему [8, с. 10]. Под соответствием подразумевается, что наиболее значительные периоды роста и спада организованности ПСУД наблюдаются во временные отрезки, соответствующие началу и окончанию нормативных периодов образования. Подобный вывод позволил нам предположить, что здесь наблюдаются не только циклично сменяющие друг друга периоды развития учебной деятельности, но и формируются разные виды учебной деятельности.

Таким образом была решена задача определения оснований для квантификации целостного процесса на отдельные элементы [6, с. 161]. Таким основанием является динамика изменения организованности ПСУД, отражающая изменение соотношения процессов интеграции и дифференциации в системе в процессе развития учебной деятельности (подробнее в [3; 4; 6; 9]). В соответствии с имеющимися результатами была получена возможность перейти к решению ряда следующих задач, зако-

номерно возникающих в процессе системогенетического анализа деятельности.

1) Требуется уточнение характера динамики развития ПСУД и длительности каждого ее элемента - периода развития учебной деятельности. Предметом анализа здесь является непрерывный процесс развития ПСУД на уровне общего образования - от начального до среднего.

2) Общая характеристика процесса развития ПСУД позволит перейти к анализу ее развития в отдельные периоды общего образования, то есть потребуются переход от анализа развития учебной деятельности на макроуровне к ее характеристике на микроуровне.

Результатом решения поставленных задач станет квантификация целостного процесса развития учебной деятельности. Также будет получена возможность перехода к изучению качественного своеобразия каждого периода развития ПСУД исходя из психологического содержания составляющих ее элементов - функциональных блоков.

I. Динамика развития психологической системы учебной деятельности

Результаты изучения динамики развития ПСУД позволяют выделить ряд существенных особенностей, указывающих как на общие, так и на специфичные характеристики развития учебной деятельности.

Представив циклический характер кривой изменения организованности ПСУД в аппроксимированном виде, мы можем говорить о наличии двойного полиномиального тренда в развитии учебной деятельности, то есть в развитии системы учебной деятельности может быть выделено не менее двух качественно определенных периодов:

- первый находится в границах начала школьного обучения и до 7 класса основной школы. Он характеризуется постоянным ростом организованности системы до наступления ее пика в 7 классе;

- второй находится в границах между 8 и 11 классами, то есть соответствует окончанию основного и среднему общему образованию. Данный период характеризуется непрерывным спадом организованности системы.

Также было установлено, что интенсивность роста уровня организованности системы замедляется после ее резкого скачка в 5 классе и сохраняется на достигнутом уровне до резкого спада в 8 классе. Ввиду этого в развитии системы учебной деятельности можно выделить и период стагнации как промежуточный между ростом и спадом организованности.

Таким образом, на макроуровне анализа развития ПСУД следует говорить о наличии двух продолжительных по времени периодов роста и спада, между которыми наблюдается кратковременный период стагнации развития. Интерпретируя полученные данные на языке системогенетического подхода, следует говорить о следующем.

1) Рост организованности системы в первый период развития обеспечивается ростом интегрированности системы, то есть постоянным увеличением числа связей между функциональными блоками системы и компонентами, входящими в них. В развивающуюся систему учебной деятельности постоянно включаются новые компоненты, обучающийся опробует разные варианты, способы и средства организации учебной деятельности. При этом включение обучающегося в новые для него условия обучения (1-2, 5 классы) приводит к интенсификации интеграционных процессов, использованию новых, ранее не задействованных средств и способов организации своей деятельности.

2) Замедление роста организованности в 6-7 классах и достижение ее пика свидетельствует о стабилизации процесса поиска оптимальных способов реализации учебной деятельности, о завершении ее формирования.

3) Последующий спад организованности ПСУД и нарастание ее дифференцированности не говорят о том, что система начинает разрушаться. Сохранение стабильного уровня академической успеваемости после 7 класса свидетельствует о том, что система учебной деятельности перешла в новый статус - оптимального функционирования.

4) Рост организованности ПСУД сопровождается и ростом ее дифференцированности, а также ростом вариативности абсолютных значений компонентов и блоков системы. Это говорит о наличии двух параллельно развивающихся процессов. С одной стороны, мы наблюдаем развитие системы учебной дея-

тельности, с другой - непрерывное увеличение числа индивидуальных способов ее реализации. Это хорошо согласуется с системогенетическим пониманием развития деятельности, когда освоение нормативных способов ее реализации сопровождается постепенным формированием индивидуального стиля деятельности обучающегося.

Полученные результаты и сформулированные выводы хорошо согласуются с существующими в психологии моделями объяснения процесса развития деятельности [9, 10, 3, 1].

II. Развитие ПСУД в отдельные периоды общего образования

Описанные выше результаты развития ПСУД позволяют говорить о том, что оно реализуется на двух уровнях - макро и микро. В первом случае (макроуровень развития) речь идет о длительных периодах роста и спада организованности ПСУД. Между тем, полученные данные показывают, что развитие ПСУД имеет вполне определенную специфику и на микроуровне, то есть в более короткие по времени периоды. Поясним нашу мысль.

II.1 ПСУД в первый период развития (1 - 7-8 классы)

Полученные результаты исследования позволяют выделить ряд специфических особенностей организованности ПСУД в первый период ее развития - между 1 и 7-8 классами.

1) Между 4 и 5 классами наблюдается значительный рост организованности ПСУД. Соответствуя переходу из начального в основное общее образование, рост организованности системы свидетельствует о возрастании интеграционных процессов в системе, то есть происходит значительное увеличение числа связей между функциональными блоками системы и их компонентами, что говорит о ее значительной перестройке в новых условиях деятельности.

2) Динамика организованности ПСУД до и после переходного периода в 4-5 классе практически схожа - рост организованности в начале периода, достижение ее пика, последующий спад. Хорошо согласуясь с нормативными периодами начального и основного общего образования, данная динамика может быть описана соответствующим образом:

- рост организованности в начальной стадии периода

связан с освоением новых для обучающегося способов деятельности и решением новых задач. Значительный рост интегрированности системы связан с поиском новых психологических средств для решения этих задач;

- завершение поиска новых способов и средств деятельности отражается в наступающем пике организованности (2 и 7 классы), когда система максимально интегрирована и объединяет в себе все доступные обучающему психологические средства (компоненты блоков учебной деятельности). Особо отметим, что параллельно росту организованности системы растет и академическая успеваемость обучающихся. Это говорит о том, что развитие системы направлено на поиск оптимальной формы ее функционирования;

- на завершающем этапе каждого периода наблюдается значительный спад организованности системы, сопровождающийся при этом ростом академической успеваемости и возрастанием дифференцированности системы, то есть в 3-4 и 7-8 классах ПСУД приобретает оптимальный вид, соответствующий задачам, стоящим перед обучающимися, и переходит к новому способу функционирования - реализации учебной деятельности.

Обобщая полученные результаты, отметим, что в целом первый период развития ПСУД связан с освоением обучающимся новых условий деятельности. Это период освоения нормативных способов деятельности, освоения процессуальной стороны учебной деятельности, ее средств, подстраивания под внешние источники регуляции деятельности.

II.2 Динамика ПСУД во второй период развития (8 - 11 класс).

Полученные данные также позволяют говорить о значительно отличающейся динамике организованности ПСУД во второй период развития - 8 - 11 классы.

Прежде всего, как мы уже отмечали выше, период 8-11 классов характеризуется спадом организованности ПСУД, то есть переход на уровень среднего общего образования в отличие от начального и основного не связан с ростом организованности ПСУД, характеризуется снижением ее интегрированности и ростом дифференцированности. Формально это указывает на возрастание дезорганизационных процессов в системе, что, тем не

менее, не позволяет говорить о ее разрушении. Сохранение стабильного уровня академической успеваемости указывает на появление способности обучающимся управлять процессом обучения. Таким образом, полученный результат свидетельствует о наличии двух процессов, происходящих в ПСУД в данный период.

Во-первых, сохранение стабильного уровня успеваемости говорит о оптимальном функционировании системы. Снижение организованности связано с ее “сворачиванием”, оптимизацией связей между компонентами, переходом в более экономный режим функционирования. В целом можно говорить, что система завершает процесс формирования и переходит на следующую стадию развития - оптимального функционирования.

Во-вторых, рост дифференцированности и вариативности абсолютных показателей говорит о возрастании роли индивидуальных способов реализации учебной деятельности, то есть здесь, как и в конце начального общего образования, формируются индивидуальные способы реализации учебной деятельности, обеспечивающие возможность учета объективных требований и индивидуально-психологических особенностей обучающегося в организации учебной деятельности.

### **Резюме**

Завершая анализ проблемы развития психологической системы учебной деятельности на уровне общего образования, сформулируем ряд обобщающих выводов.

1) Представленные в настоящей статье результаты анализа, а также материалы других наших исследований [5; 6; 7] позволяют говорить о существовании специфического типа учебной деятельности, которую можно назвать школьной учебной деятельностью (и которая качественно отличается от дошкольной и послешкольной). В развитии психологической системы школьной учебной деятельности выделяется три стадии: - стадия поиска, накопления, увеличения числа компонентов системы деятельности, сопровождаемая установлением взаимосвязей между ними, предварительной оценкой их функциональной значимости (1-7 классы); - стадия стабилизации системы, на которой происходит формирование структуры учебной деятельности, адекватной решаемым учебным задачам (6-7 - 8-9 классы); - стадия сокращения компонентного состава

системы и связей между ними, на которой происходит стабилизация системы, ее свертывание и архивирование (8-9 - 11 классы). На последней стадии психологическая система школьной учебной деятельности приводится в соответствие решаемым учебным задачам, субъективным и объективным условиям их реализации. В целом можно говорить о реализуемом здесь принципе оперативности развития системы.

2) Полученные в ходе эмпирического исследования данные свидетельствуют о существовании трех видов или трех подсистем школьной учебной деятельности. Ввиду их хронологического соответствия периодам нормативно выделяемых уровней общего образования они могут быть условно названы соответствующим образом - начальная, основная, средняя. Заметим, что последующий качественный анализ блока целей психологической системы школьной учебной деятельности позволит уточнить данные формулировки. Психологические подсистемы каждого вида деятельности а) развиваются на разных уровнях общего образования, б) проходят в процессе своего развития описанные выше три стадии (рост, стабилизация, функционирование), в) каждая предыдущая подсистема является базой и средством развития последующей. Отметим, что решение задачи определения качественной специфики каждой подсистемы (ее функция, психологический состав и т.д.) будет представлено в ряде следующих наших публикаций.

3) Наличие макроцикла и микроциклов развития школьной учебной деятельности и специфика их взаимодействия указывает на то, что развитие школьной учебной деятельности проходит на двух уровнях, которые свидетельствуют о взаимодействии двух механизмов или тенденций развития школьника: тенденции к специализации и тенденции к универсализации.

Говоря другими словами, формирование школьной учебной деятельности (макроцикл) как базового результата школьного обучения осуществляется через формирование специфических подсистем учебной деятельности (микроциклы). Это значит, что каждая подсистема учебной деятельности должна позволять школьнику не только эффективно решать учебные задачи соответствующего этапа, но и обеспечивать развитие последующей подсистемы и системы школьной учебной деятельности в целом. Следовательно, в структуре каждой подсистемы учебной

деятельности должны закладываться не только специфические для каждого вида деятельности компоненты, но и неспецифические, однако важные для развития последующих подсистем и системы школьной учебной деятельности как базового типа, как основного результата школьного обучения.

### **Библиографический список**

1. Карпинский К. В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни [Текст] / К. В. Карпинский // Методология и история психологии. - 2010. – Т. 5. – Вып. 1. - С. 184-202.
2. Карпинский К. В. Человек как субъект жизни [Текст] / К. В. Карпинский. - Гродно: ГрГУ, 2002. - 280 с.
3. Карпов А. В. Психология деятельности [Текст] / А. В. Карпов; в 5 т. Т. IV. Генетическая динамика. - М.: РАО, 2015. - 504 с.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
5. Кузнецова И.В., Поваренков Ю.П. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза [Текст] / И. В. Кузнецова, Ю. П. Поваренков. - Сыктывкар: КГПИ, 2003. - 128 с.
6. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Саратов: СГСЭУ, 2013. – 322 с.
7. Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н. Системогенетический анализ развития учебной деятельности (Ч. I) [Текст] / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. - 2018. - № 1. - С. 133-138.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2018 год [Текст] : от 29.12.2012 N 273-ФЗ. - М. : Эксмо, 2018. - 144 с.
9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: ИП РАН, 2013. – 464 с.

### Анализ подходов к проблеме softskills

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы softskills. Анализируются теоретические и прикладные зарубежные и отечественные исследования, а также наработки практиков, посвященные этому вопросу. Раскрывается основное психологическое содержание данного понятия.

**Ключевые слова:** softskills, hardskills, профессионально-важные качества, деятельностно-важные качества.

В настоящее время в психологической практике работы по вопросам трудоустройства, профессионального и общего образования, профориентации и профессионального развития взрослых появляются новые понятия: softskills и hardskills, надпрофессиональные навыки, 21st century skills (навыки 21 века). При этом данные навыки используются на разных уровнях образования (общего, высшего профессионального) и в рамках профессиональной деятельности.

В чем актуальность появления данных понятий и их исследования? Выделение этих навыков, соответственно, и понятий, по мнению ряда авторов, определяется развитием общества, сферы работы: появлением новых профессий и отмиранием старых, развитием новых сфер деятельности: роботостроения, биотехнологий, автономного транспорта, искусственного интеллекта и т.д. [8], быстрым ростом информации и знаний, необходимостью постоянно совершенствоваться и развиваться в профессии, управлять своей карьерой, быть конкурентноспособными. Вместе с тем, остается нераскрытым содержание данных навыков.

Цель данной статьи - раскрыть содержание softskills на основе анализа теоретических подходов и практических разработок.

Обратимся к анализу определений и содержания softskills.

Определение, которое дается American Psychological Association (APA): softskills - желательные качества для опре-

деленных форм занятости, которые не зависят от приобретенных знаний: они включают здравый смысл, способность общаться с людьми и позитивные гибкие установки [4].

В статьях Alison Doyle по вопросам успешного трудоустройства, где приводятся практические рекомендации для соискателей, выделяются *hardskills* (жесткие навыки) и *softskills* (гибкие навыки). *Hardskills* - это специфичные навыки работы (*job-specific skills*) и знания, необходимые для ее выполнения. Можно получить эти навыки через образование, учебные программы и обучение без отрыва от производства. Это, по мнению автора, количественные навыки, которые можно легко определить и оценить. *Softskills* (гибкие навыки), с другой стороны, являются межличностными навыками. Их гораздо сложнее определить и оценить. В то время как жесткие навыки ориентированы на работу, гибкие навыки включают в себя навыки общения, навыки слушания и сопереживания [6]. Автором приводится широкий список *softskills*, которые хотят видеть работодатели, и говорится, что это те личностные особенности (*personal attributes*), которые обеспечивают успешность на рабочем месте [7].

В статье Drew C. Appleby (PhD) на сайте APA (Американской Психологической Ассоциации) со ссылкой на работу Robles, M. M. (2012). *Executive perception of the top 10 softskills needed in today's workplace* дается такое понимание *softskills* - «черты характера, отношения и поведение, а не технические способности или знания» [3]. Drew C. Appleby отмечает, что *softskills* - это особенности, которые помогают работникам адаптироваться к новым рабочим местам, преодолевать препятствия, развивать продуктивные отношения со своими коллегами и руководителями и процветать на рабочем месте [3]. Автором приводится список *softskills*, важных для студентов, которые в дальнейшем могут помочь им в их работе, а также описываются типы студентов, обладающих и не обладающих этими навыками: мотивация и приверженность (*Motivation and Commitment*), инициатива, любознательность (*Enthusiasm*), амбиции (*Ambition*), цели (*Goals*), таланты (*Talents*), посещаемость (*Attendance*), подготовка (*Preparation*), навыки межличностного взаимодействия (*Interpersonal Skills*), навыки мышления (*Thinking-Skills*) [3].

В работе M.J. Dewiyani S. приводится анализ характеристик softskills и утверждается, что это понятие возникло среди социологических терминов, описывающих EQ (Emotional Intelligence Quotient) человека, который можно раскрыть в рамках социальной жизни, общения, вербальной экспрессии, привычки, дружелюбия и оптимизации. Они отличаются от hardskills, которые делают акцент на интеллекте и относятся к следующим аспектам: освоение науки, технологии и технические навыки, связанные с основной деятельностью. Ссылаясь на анализ других исследователей, придерживается деления softskills на интраперсональные и интерперсональные. К интраперсональным относятся способности человека управлять собой для оптимального развития деятельности, например, управление временем, управление стрессом и творческое мышление. К интерперсональным относятся индивидуальные способности управления отношениями с другими людьми для оптимизации работы: способности к мотивации других, лидерские качества, способность вести переговоры [5].

Обращаясь к работам отечественных авторов, отметим следующее.

О.Л. Чулановой, А.И. Ивониной, Ю.М. Давлетшиной проведен анализ отечественных интернет-источников, на основании которого можно выделить общие характеристики, упоминаемые различными авторами, практиками, занимающимися вопросами личной эффективности: универсальность, обеспечение эффективности взаимодействия между людьми. О.Л. Чуланова на основе анализа данных интернет источников определяет softskills как социально-трудовую характеристику совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми, умения грамотно управлять своим временем, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства, эмоционального интеллекта, обладающих эмерджентностью, необходимых для успешного выполнения работы и соответствующих требованиям должности и стратегическим целям организации, это характеристика потенциального качества, позволяющего описать практически все элементы готовности персонала к эффективному труду в заданной ситуации на рабочем месте в трудовом коллективе [1].

Для понимания содержания и основных характеристик softskills соотнесем их с понятиями, разработанными в отечественной психологической науке.

Ю.П. Поваренков анализирует вопрос профессионально-важных качеств и, опираясь на задачный подход к рассмотрению профессиональной деятельности, отмечает существование двух видов деятельности: профессиональной и метапрофессиональной. Профессиональные виды деятельности обеспечивают создание потребительских стоимостей и соответствуют названию конкретной профессии и решению конкретных профессиональных задач. Метапрофессиональные виды деятельности являются надпрофессиональными и связаны с решением задач профессионального становления и реализации: оптация, планирование карьеры, адаптация и т.д. Автором вводится понятие деятельностно-важные качества (ДВК) – это качества индивида, которые влияют на эффективность реализуемых профессионалом видов деятельности. Соответственно, в ДВК входят профессионально-важные качества (ПВК) и метапрофессиональные качества (мета-ПВК). ПВК - качества, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности, мета-ПВК - качества, которые влияют на эффективность метапрофессиональной деятельности. Таким образом, можно отметить, что softskills относятся к ДВК [2].

Подводя итоги предварительного теоретического анализа проблемы softskills, отметим следующие основные характеристики softskills: 1. Влияют на эффективность деятельности и успешность на рабочем месте; относятся к деятельностно-важным качествам. 2. Более универсальны, чем hardskills, т.е. могут обеспечивать успешность в разных профессиональных сферах. 3. По содержанию эти качества могут быть интраперсональными - способности человека управлять собой для оптимального развития деятельности и интерперсональными - индивидуальные способности управления отношениями с другими людьми для оптимизации работы. 4. Набор softskills разнообразен, что может свидетельствовать о разнообразии видов и форм деятельностей, которые осуществляет профессионал на рабочем месте.

### Библиографический список

1. Ивонина А.И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников [Электронный ресурс] / А.И. Ивонина, О.Л. Чуланова, Ю.М. Давлетшина // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – Т. 9. - №1 (2017) <http://naukovedenie.ru/PDF/90EYN117.pdf>. - дата обращения 14.02.2018.
2. Поваренков Ю.П. Классификация субъективных детерминант деятельности профессионала [Текст] / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. - С. 186-194.
3. Appleby, D.C. The soft skills college students need to succeed now and in the future. Transferable skills for success in college and the workplace [Электронный ресурс] / D.C. Appleby. - <http://www.apa.org/ed/precollege/psn/2017/09/soft-skills.aspx>. - дата обращения 27.11.2017.
4. Collins English Dictionary - Complete & Unabridged 10th Edition. Retrieved February 16, 2018 <http://www.dictionary.com/browse/soft-skills>. – дата обращения 16.02.2018.
5. Dewiyani, MJ. S. Improving Students Soft Skills using Thinking Process Profile Based on Personality Types [Text] / MJ. Dewiyani S. // International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). -Vol.4 - No.3. - September 2015. - pp. 118-129.
6. Doyle, A. What Are Soft Skills? [Электронный ресурс] / A. Doyle. - <https://www.thebalance.com/what-are-soft-skills-2060852>. - дата обращения 27.11.2017.
7. Doyle, A. List of Soft Skills. Soft Skills for Resumes, Cover Letters, and Interviews [Электронный ресурс] / A. Doyle. - <https://www.thebalance.com/list-of-soft-skills-2063770>. - дата обращения 27.11.2017.
8. Gray, A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс] / A. Gray. - <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> дата обращения 27.11.2017.

### **Уточнение понятия "планирование карьеры"**

**Аннотация.** В статье предпринята попытка операционализировать понятие планирование карьеры в целях планирования эмпирического исследования. В ходе теоретического анализа обозначены основные подходы к определению карьерного планирования, выявлены их общие и специфические особенности. В статье рассмотрены определения отечественных и зарубежных авторов, обозначены те из них, которые имеют практикоориентированную направленность.

**Ключевые слова:** планирование карьеры, индивидуальное планирование карьеры.

На сегодняшний день в психологических и управленческих подходах широко используется понятие планирование карьеры, но недостаточное внимания уделяется его операционализации, которое имеет важное значение для организации эмпирических исследований и обоснования методических разработок формирования навыков планирование карьеры.

В рамках нашего исследования структуры карьерных планов мы попытаемся раскрыть и уточнить психологическое содержание понятия планирование карьеры.

Цель статьи уточнение психологического содержания и операционализация понятия индивидуального планирования профессиональной карьеры, которое является компонентом профессионального становления и реализации личности [9]. Для рассмотрения понятия познакомимся с различными авторскими определениями.

С.В. Шекшня в своей работе говорит о том, что планирование карьеры состоит в «определении целей профессионального развития сотрудника и путей, ведущих к их достижению» [12, с. 128].

С.Ю. Жданова связывает планирование карьеры с выбором профессии [11]. Е.В. Киселева определяет карьерное плани-

рование как постановку карьерных целей и определение способов их реализации[6].

По мнению А.Я. Кибанова, планирование карьеры заключается в постановке карьерных целей, планировании карьерного продвижения, разработке стратегии и тактики карьеры, что, по его мнению, позволяет избежать карьерных плато, тупиков [10].

И.И. Голованова склоняется к тому, что планирование карьеры - это процесс, который включает выбор рода занятий, профессии, получение работы, рост (профессиональный и/или карьерный) на работе, возможное изменение карьеры и, в конце концов, выход на пенсию [3]. В своем учебном пособии Д.П. Заводчиков рассматривает планирование карьеры с 3-х позиций:

- целенаправленный процесс осознания себя, препятствий на пути их реализации, выбор карьерного пути и его последствий;

- карьерное целеполагание;

- программирование профессиональной деятельности, образования и опыта развития для придания им определенного направления, временного распорядка и последовательности на пути достижения заданной карьерной цели [5, с. 113].

Р.А. Березовская говорит о том, что планирование карьеры - это непрерывный процесс определения наилучшего способа действий для достижения поставленных целей с учетом складывающейся обстановки [2, с. 43].

Э. Шейн определял планирование карьеры как «процесс медленного развития профессиональной самоконцепции и самоопределения в терминах собственных способностей, талантов, мотивов, потребностей, отношений и ценностей» [4].

По мнению Р.А. Березовской и А.Я. Кибанова, планирование карьеры может происходить в контексте жизненного пути, тогда оно основывается на процессе самопознания, включающем осознание собственных интересов, потребностей, способностей и пр. В.Л. Романов и С.В. Шекшня под планированием карьеры понимают определение целей развития карьеры и путей, ведущих к их достижению (или решения для их достижения) [7]. Н.П. Беляцкий считает, что планирование карьеры есть предварительное осмысление занимаемых в будущем должностей и требований к ним [1, с. 240].

По мнению Е.Г. Молл, планирование карьеры есть процесс самосознания индивидом своих возможностей и ограничений, осуществления выбора, идентификации целей, относящихся к карьере, разработки программы обучения, повышения квалификации, приобретения навыков и умений, требуемых для выполнения тех или иных работ, составления календарного плана достижения отдельных этапов развития карьеры [8].

Итак, можно выделить некоторые составляющие.

В большинстве формулировок планирование карьеры предполагает, прежде всего, постановку целей, а также путей (стратегий, способов) их достижения (С.В. Шекшня, А.Я. Кибанов, Е.В. Киселева, Д.П. Заводчиков, В.Л. Романов, Е.Г. Молл).

С.Ю. Жданова, И.И. Голованова, Д.П. Заводчиков делают акцент на выборе (профессии, рода занятий, карьерного продвижения).

Ряд авторов особое внимание уделяет самосознанию личности: себя, своих препятствий на пути, интересов, потребностей, способностей, возможностей (Д.П. Заводчиков, Э. Шейн, Е.Г. Молл).

И.И. Голованова в отличие от других приводит трактовку планирования карьеры, распространяя его по стадиям профессионального становления человека (выбор рода занятий, получение работы, карьерный/профессиональный рост, изменение карьеры, выход на пенсию).

Н.П. Беляцкий концентрируется в основном на будущих должностях и требованиях к ним.

По нашему мнению, наиболее практикоориентированным является определение Е.Г. Молл. Оно включает самосознание личности, выбор, определение целей, планирование своего обучения и приобретение нужных навыков, составление помесячного плана на этапах развития карьеры.

На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Понятие планирование карьеры связано с такими процессами, как целеполагание, выбор, самосознание, осознание тех или иных препятствий либо способов на пути к достижению целей.

2. Планирование карьеры понимается в одних случаях в контексте жизненного пути, тогда оно опирается на стадии про-

фессионального развития (выбор профессии, постепенное движение от выбора рода деятельности до ее завершения), в других – является процессом актуального опережающего отражения. Во втором случае соотносится с целеполаганием, предвосхищением последствий или препятствий (плато, тупиков) карьерного развития, занимаемых должностей.

3. В рамках нашего исследования изучения структуры карьерных планов нам в большей степени подходит определение, предложенное Д.П. Заводчиковым: планирование карьеры - это программирование профессиональной деятельности, образования и опыта развития для придания им определенного направления, временного распорядка и последовательности на пути достижения заданной карьерной цели.

4. Данное определение легло в основу организации эмпирического исследования планирования профессиональной карьеры школьниками классов, в котором изучалось влияние на данный процесс индивидуальных особенностей старшеклассников.

### **Библиографический список**

1. Беляцкий Н.П. Креативный менеджмент [Текст]: учеб. пособие / Н.П. Беляцкий. – Минск, 2016. – 290 с.
2. Березовская Р.А. Психология профессиональной карьеры [Текст]: учеб. пособие. - СПб: Изд-во С. - Петерб. ун-та, 2012. - 152 с.
3. Голованова И.И. Саморазвитие и планирование карьеры [Текст]: учеб. пособие / И.И. Голованова. - Казань: Казан. ун-т, 2013. - 196 с.
4. Десслер Г. Управление персоналом [Текст] / пер. с англ. – М.: Изд-во БИНОМ, 1997. – 432 с.: ил.
5. Заводчиков Д.П. Психология карьеры [Текст]: учебное пособие / Д.П. Заводчиков, М.В. Кормильцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. - 156 с.
6. Киселева Е. В. Планирование и развитие карьеры [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. В. Киселева. – Вологда: Легия, 2010. – 332 с.
7. Климова В.А., Терехова Т.М. Карьера государственного служащего: проблемы управления и построения. Практика построения карьеры [Текст] // Вопросы управления. – 2013. – № 1(3). – С. 55-63.

8. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера [Текст] / Е.Г. Молл. - СПб.: Питер, 2012. – 198 с.
9. Поварёнков Ю.П. Индивидуально-психологическое содержание профессионально важных качеств субъекта труда [Текст] / Ю.П. Поварёнков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – № 2. – С. 22-27.
10. Управление персоналом организации [Текст]: учебник / под ред. А. Я. Кибанова. – М., 2010. – 695 с.
11. Цымбалюк А.Э. Характеристика основных проблем психологии карьерного развития [Электронный ресурс] / А.Э. Цымбалюк // Ярославский педагогический вестник. – Сер. «Психология». – 2016. – Вып. №6. – Режим доступа: [http://vestnik.yspu.org/releases/2016\\_6/42.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2016_6/42.pdf) (Дата обращения 10.03.18).
12. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации [Текст]. 5-е изд., перераб. и доп./ С.В. Шекшня. - М.: 2002. - 368 с.

УДК 159.9

*Т.А. Григорьева, А.Э. Цымбалюк*

### **Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе**

**Аннотация.** В статье представлены результаты прикладного исследования адаптированности к учебной деятельности и к учебной группе студентов первого курса. Представлены рекомендации по управлению процессом адаптации для разных субъектов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** адаптация к учебной деятельности, адаптация к учебной группе, студенты первого курса

После поступления в вуз бывшие школьники нуждаются в перестройке своей привычной жизни, в принятии изменений форм обучения, той группы людей, с которыми они привыкли взаимодействовать. При этом часто у студентов могут возникать трудности в этом процессе. Данные вопросы были изучены М.А.

Андросовым, Н.М. Заяц, Р.В. Опариним, Н.Н. Заболоцкой и Ю.Г. Заболоцкой. Данное исследование носит прикладной характер и основывается как на собственных проведенных исследованиях, так и на результатах других работ.

Цель нашего исследования: выявить уровень адаптированности студентов-первокурсников к учебной деятельности и учебной группе и разработать рекомендации для субъектов образовательного процесса, способствующие успешному вхождению студентов в новую образовательную среду.

В ранее проведенной работе [1] адаптация была исследована нами как многогранный процесс, который может быть рассмотрен с 4-х основных позиций: социально-психологическая адаптация (адаптация к учебной группе), учебно-деятельностная адаптация, психофизиологическая адаптация и организационная адаптация. В настоящем исследовании нами были рассмотрены 2 аспекта: адаптация к учебной деятельности (принятие новых форм обучения, перестройка знаний, их ориентировка на профессиональную деятельность) и адаптация к учебной группе (принятие изменений в социальном окружении, разработка и принятие правил и норм поведения внутри учебной группы, установление таких контактов с остальными студентами, которые способствовали бы поддержанию благоприятного психологического климата). Невозможность адаптации как к учебной деятельности, так и к учебной группе может неблагоприятно сказываться на обучении первокурсников, вплоть до отказа принятия для себя роли студента и отчисления из образовательного учреждения.

Адаптированность в данном исследовании понимается нами как результат процесса адаптации и предполагает наличие таких особенностей у студентов вузов, как:

1. Удовлетворенность процессом обучения в образовательном учреждении, способствующим успешному овладению профессией;
2. Удовлетворенность своей учебной группой, принятие правил и норм взаимодействия студентов, ощущение благоприятного психологического климата в коллективе [2].

Выборка: студенты первого курса ЯГПУ им. К.Д. Ушинского ФСУ ИПП (86 человек). Исследование было проведено в I семестре 2017 – 2018 уч. года психологами Центра фундаментальных и прикладных исследований психологии образования

при ИПП Т.А. Григорьевой, Т.А. Ворониной. Используемая методика – «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой.

Обратимся к анализу результатов, представленных в таблице.

Таблица 1

Адаптация студентов к обучению в вузе

№ группы	Адаптация к учебной деятельности			Адаптация к учебной группе		
	Mx	$\sigma$	Cv (%)	Mx	$\sigma$	Cv (%)
1	11,33	3,93	34,7	11,33	3,93	34,7
2	9,08	1,98	21,75	12,83	2,12	16,56
3	11,83	2,79	23,58	12,08	2,07	17,09
4	10,45	3,27	31,25	12,82	2,09	16,3
5	9,13	5,57	61	10,75	4,59	42,7
6	12,19	2,56	21,02	13,19	3,04	23,04
7	11,81	2,46	20,85	13,43	2,16	16,07
Все	11,05	3,2	28,96	12,64	2,78	22,01

Примечание. Здесь и далее:  $\sigma$  - Стандартное отклонение; Cv - коэффициент вариации.

***Адаптированность студентов к учебной деятельности:***

В результате анализа полученных данных было выявлено, что все студенческие группы в среднем адаптированы к учебной деятельности, т.е. все студенты способны решать учебные задачи, соблюдать учебную дисциплину, способны проявлять индивидуальность на занятиях. Вариация результатов обучающихся превышает рамки нормы, что характеризует студенческие группы как неоднородные, т.е. есть студенты, которые оценивают себя как адаптированных к учебной деятельности, а есть те, кто не до конца уверены в своих силах.

Были выявлены группы, которые в рамках среднего значения получили более высокий результат (3, 6, 7). Студенты могут более легко осваивать учебные дисциплины, они способны успешно и в срок выполнять учебные задания, способны проявить свою индивидуальность на занятиях. При этом коэффициент вариации результатов не превышает 25%, что говорит об однородности полученных результатов, т.е. большинство студентов не испытывают проблем в данной сфере.

Была выявлена группа, находящаяся в рамках среднего значения, но имеющая более низкий показатель адаптированности к учебной деятельности по сравнению с другими группами (2). Студенты данной группы могут испытывать трудности при изучении учебных дисциплин, нуждаются в дополнительных занятиях и консультациях, не могут открыто выражать свою индивидуальность в рамках занятий. Коэффициент вариации уровня адаптации обучающихся находится в пределах нормы, это указывает на то, что обучающиеся данной группы оценили собственную адаптированность на приблизительно одном уровне.

При этом коэффициент вариации, который превышает норму (больше 25%), был выявлен у групп 4 и 5, это говорит о неоднородности результатов студентов, обучающихся в них, т.е. есть первокурсники, оценивающие себя высоко в адаптации к учебной деятельности, а есть так же те, кто оценили свою адаптированность низко. Возможно, это связано с немногочисленностью обучающихся, а также с особенностями их специальности.

#### ***Адаптированность к учебной группе:***

При анализе полученных результатов было выявлено, что все группы студентов-первокурсников в среднем адаптированы к своим учебным группам, т.е. все студенты способны взаимодействовать между собой, осознавать и принимать правила и нормы, установленные группой, могут чувствовать себя в учебном коллективе относительно комфортно.

Были выявлены группы, находящиеся, как и все обучающиеся, на среднем уровне, но имеющие более высокий результат (6, 7), т.е. эти студенты могут чувствовать себя в группе более комфортно, могут с большей легкостью находить общий язык с одноклассниками, следовать принятым в учебном коллективе нормам и правилам. Обучающиеся данных групп могут обращаться к своим товарищам с просьбами, быть активными, проявлять инициативу. Коэффициент вариации результатов групп не превышает норму, что свидетельствует о схожести оценки собственной адаптации студентов к учебным группам, т.е. все они в равной степени адаптированы к учебной группе.

Была выявлена учебная группа, находящаяся в пределах среднего уровня адаптации, но имеющая более низкий результат по данному показателю (2). Студенты этой группы могут испытывать

трудности в общении, могут держаться в стороне от своих одноклассников и быть сдержанными в отношениях. Они также, возможно, могут не принимать правила и нормы группы, не встречают поддержки, могут не находить общих интересов и увлечений с одноклассниками. При этом вариативность результатов у учащихся группы очень высока, что говорит об ее неоднородности, т.е. студенты находятся на разных уровнях адаптации к учебной группе – у одних обучающихся могут не возникать проблемы с установлением контакта с одноклассниками, другие же могут испытывать некий дискомфорт при взаимодействии.

Были выявлены группы, в которых результаты имеют высокий коэффициент вариации (1, 5). Это означает, что в данных учебных группах есть студенты, считающие себя адаптированными к учебной группе, а также те, кто считает себя менее адаптированным.

#### ***Общие выводы и рекомендации:***

По итогам исследования можно говорить о том, что первокурсники в целом являются адаптированными к учебной деятельности и учебной группе. Были выявлены студенты, которые являются адаптированными к учебной деятельности в большей степени – 57% всех обучающихся могут самостоятельно достигать поставленных учебных целей, решать поставленные в процессе обучения задачи, а также те, кто адаптировался, но все же могут испытывать некоторые проблемы в учебной деятельности – 14%. Также были определены студенты, которые являются адаптированными к учебной группе в средней степени – 43% первокурсников способны принимать правила и нормы группы, устанавливать и поддерживать контакт, могут проявлять помощь и поддержку по отношению к своим одноклассникам. 9% студентов могут испытывать проблемы со взаимодействием в учебной группе.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации для участников образовательного процесса: студентов, кураторов, администрации и преподавателей.

Рекомендации для повышения уровня адаптированности студентов к учебной деятельности:

- Организация индивидуальных консультаций по запросам с целью повышения учебных компетенций у студентов;

- Разработка администрацией совместно с кураторами групп плана занятий для студентов, которые могут быть направлены на помощь им в организации своей учебной деятельности, а также практической ориентации их профессии.

- Участие студентов в тренинговых занятиях, разработанных психологической службой университета, направленных на развитие навыков самоорганизации и обучения, например, таких как: «Основы тайм-менеджмента», серия занятий «Успех публичных выступлений».

Рекомендации по повышению уровня адаптированности студентов к учебной группе:

- Организация мероприятий, вводящих обучающихся в студенческую жизнь, знакомство с вузом и факультетом, с его традициями и правилами поведения в нем.

- Совместное установление традиций администрацией, кураторами и преподавателями с привлечением первокурсников, формирование плана мероприятий.

- Организация консультаций по волнующим студентов вопросам.

- Участие студентов в тренинговых занятиях психологической службы университета, направленных на развитие навыков межличностного взаимодействия, общения, сплочения группы, например, таких как: серия занятий «Моя группа – моя команда», «Искусство общения: как стать успешным собеседником», «Не решай проблему криком! Конфликты и пути их решения», «Уверенность в себе – залог успеха».

Рекомендации и результаты исследования были представлены администрации факультета, кураторам групп. Были сформулированы конкретные практические рекомендации для студентов, организована серия тренинговых занятий на данные темы.

### **Библиографический список**

1. Мишучкова Е.Ю. Психологическая структура учебно-профессиональной адаптации студентов педагогического вуза [Текст] / Е.Ю. Мишучкова, С.С. Сидорова, А.Э. Цымбалюк // Ярославский педагогический вестник. – 2017. - № 6. – С. 233-237.

2. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – Выпуск 2010. – Режим допуска: <http://psyedu.ru> Дата обращения: 01.02.2018.

УДК 159.9

*А.С. Зуева, Ю.П. Поваренков*

### **Представления учителей начальных классов и воспитателей о выпускниках дошкольных образовательных учреждений**

**Аннотация.** данная статья посвящена эмпирическому исследованию представлений учителей начальных классов и воспитателей о выпускниках дошкольных образовательных учреждений. На основе доработанной методики изучения представлений о воспитаннике было выявлено, что образы реального и идеального выпускника у педагогов отличаются. Установлено, что воспитатели оценивают образ реального выпускника выше, чем учителя; представления об идеальном образе воспитанника ДООУ у педагогов различаются в меньшей степени; разница в оценке идеального и реального выпускника у учителей больше, чем у воспитателей.

**Ключевые слова:** выпускник ДООУ, педагог, дошкольное образование, начальное образование, преемственность.

Вопрос преемственности в системе образования является актуальным уже длительное время. Особенно важна роль преемственности при переходе от дошкольного к начальному общему образованию, поскольку у ребенка в дошкольном возрасте еще слабо сформированы механизмы адаптации. Успешность процесса адаптации ребенка, поступающего в первый класс, во многом зависит от согласованности двух смежных ступеней образования: детского сада и школы.

В связи с этим совместная работа учителей и воспитателей должна быть направлена на установление единства стремле-

ний и взглядов на воспитательный процесс между детским садом и школой, всестороннее психолого-педагогическое просвещение родителей, создание благоприятных условий для взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса [2]. Немаловажным моментом в этой работе является согласование взглядов дошкольного педагога и учителя на образ ребенка.

Проблема преемственности между смежными звеньями системы образования всегда была одной из центральных проблем отечественной педагогики. В современной педагогической науке накоплен значительный материал по проблемам преемственности между образовательными звеньями (Б. С. Гершунский, С. М. Годник, Ю. А. Кустов, А. А. Мерк и др.). Результаты этих исследований позволили определить теоретические, организационно-методические основы преемственности, виды и технологии ее реализации [1].

Нередко высказываются суждения, что преемственность должна осуществляться по всем направлениям, включая цели, содержание, формы, методы, и реализовываться через взаимодействие всех профессиональных уровней, включая работу воспитателя детского сада, школьного учителя, психолога дошкольного учреждения, психолога школы и т. д. [2].

Несмотря на богатый теоретический материал, накопленный по вопросу преемственности, проблема различия представлений учителей и воспитателей о выпускнике ДОУ мало освещена.

Цель исследования – ответить на вопрос, различаются ли представления педагогов ДОУ и учителей начальных классов между собой, а также установить причины, влияющие на различия в представлениях.

Гипотеза исследования сформулирована следующим образом: представления о выпускниках у учителей начальных классов и воспитателей различаются. Разрыв между представлениями о реальном и идеальном выпускнике у учителей начальных классов больше, в отличие от представлений воспитателей.

В данном исследовании мы применяли анкету «Портрет выпускника детского сада» (в соответствии с ФГОС). В исследовании принимали участие учителя начальных классов и воспитатели детских садов города Ярославля в количестве 60 человек. Ниже

наглядно представлены предварительные результаты исследования представлений педагогов в количестве 20 человек по методике «Портрет выпускника детского сада» (в соответствии с ФГОС).



Рис. 1. Представления учителей и воспитателей о реальном выпускнике ДОУ

Примечание: значение основных характеристик выпускника ДОУ см. в Приложении 1.

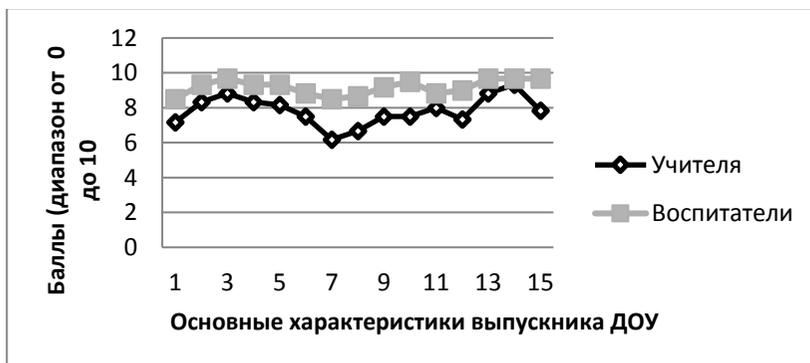
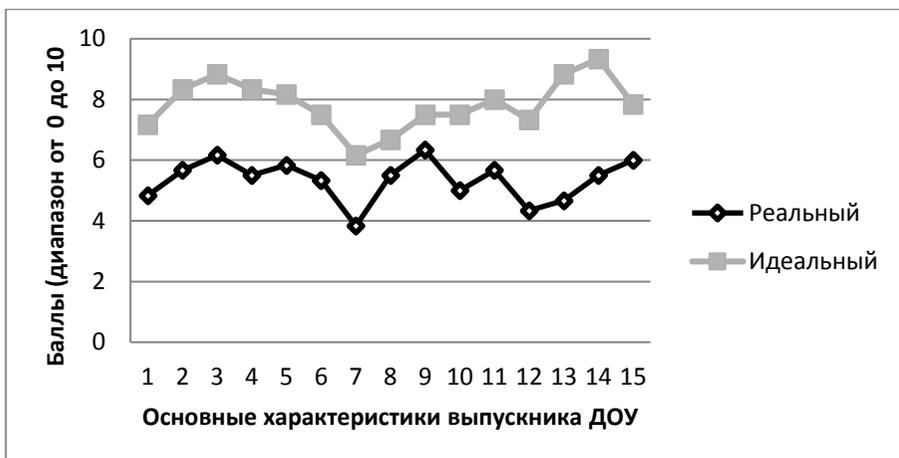
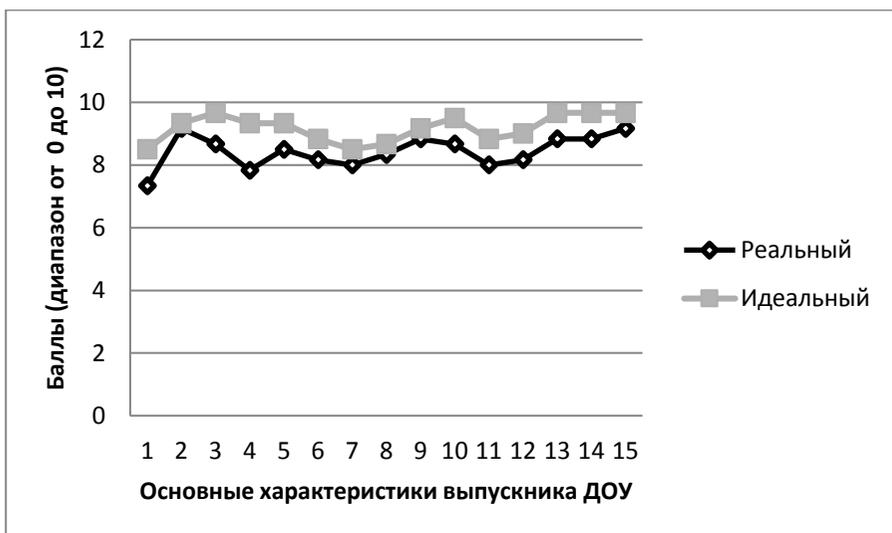


Рис. 2. Представления учителей и воспитателей об идеальном выпускнике ДОУ

Исходя из анализа рисунков №1 и №2, можно сделать вывод, что все педагоги выше оценивают идеального ученика первого класса, в отличие от реального образа. Это говорит о том, что в своей деятельности педагоги ставят перед собой определенные цели в отношении развития воспитанников и видят, что на практике не всегда удастся добиться желаемого результата.



*Рис. 3. Представления учителей о реальном и идеальном выпускнике ДОУ*



*Рис. 4. Представления воспитателей о реальном и идеальном выпускнике ДОУ*

Исходя из анализа рисунков №3 и №4, можно сделать вывод, что разница в оценке идеального и реального выпускника у учителей больше, чем у воспитателей (учитель – 2,49, воспита-

тель – 0,75); это может говорить об отношении воспитателей к ребенку, они менее требовательны к своим воспитанникам, в то время как учителя более критичны в отношении к детям, принимая их в первый класс.

Вывод: представления педагогов дошкольного и начального общего образования о выпускнике детского сада имеют существенные различия, а именно:

- воспитатели оценивают образ реального выпускника выше, чем учителя (средние значения 8,43 и 5,34 соответственно, различие 3,09;  $p=0,001$ );

- представления об идеальном образе воспитанника ДОО у педагогов различаются в меньшей степени (средние значения 9,18 и 7,83 соответственно, различие 1,34;  $p \leq 0,1$   $p \geq 0,05$ );

- разница в оценке идеального и реального выпускника у учителей больше, чем у воспитателей (средние значения 2,49 и 0,75 соответственно, различие 1,74;  $p=0,001$  и  $p \leq 0,975$   $p \geq 0,20$  соответственно).

Перспективы нашего исследования заключаются в том, что вместе с выявлением представлений учителей начальных классов и воспитателей ДОО мы будем исследовать уровень психического выгорания и устанавливать, существует ли зависимость между этими переменными.

### **Библиографический список**

1. Леонович Е. Н. Проблемы и пути формирования преемственности дошкольного и начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е. Н. Леонович // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С.98-105.

2. Система преемственности в образовании [Текст] / Педагогическое обозрение. – 2011. – № 9. – С.2-14.

### Приложения

#### *Приложение 1*

Основные характеристики выпускника ДОО, оцениваемые по методике «Портрет выпускника детского сада» (в соответствии с ФГОС):

1 - Физически развитый.

2 - Овладевший основными культурно-гигиеническими навыками.

3 - Активный, любознательный, интересующийся новым и неизвестным в окружающем мире.

4 - Эмоционально отзывчивый, умеющий доброжелательно относиться к другим.

5 - Способный взаимодействовать со сверстниками и взрослыми через участие в совместных играх и их организациях.

6 - Способный управлять своим поведением.

7 - Способный планировать свои действия для достижения поставленной цели.

8 - Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (адекватные возрасту).

9 - Имеющий первичные представления о себе, семье, государстве, мире, природе.

10 - Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности (умение работать по правилу и образцу; умение слушать взрослого, выполнять инструкции; умение находить ошибки и исправлять их; умение сохранять заданную цель; умение контролировать свою деятельность по результату).

11 - Овладевший навыками общения (владение речевыми умениями, определенными вербальными и невербальными средствами общения; ориентация на партнера по общению; потребность ребенка в общении; умение слушать собеседника).

12 - Умеющий делать самооценку себе и своим действиям.

13 - Умеющий беречь свои вещи и вещи товарищей.

14 - Умеющий подчиняться общепринятым правилам и нормам.

15 - Овладевший основными навыками, необходимыми для выполнения различных видов детской деятельности.

*Приложение 2*

**Таблица 1**

**Сравнительная таблица по результатам методики  
"Портрет выпускника детского сада"**

Характеристики выпускника ДОУ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Среднее значение
Категория педагогов																
Реальный образ																
Учителя	4,83	5,67	6,17	5,50	5,83	5,33	3,83	5,50	6,33	5,00	5,67	4,33	4,67	5,50	6,00	5,34
Воспитатели	7,33	9,17	8,67	7,83	8,50	8,17	8,00	8,33	8,83	8,67	8,00	8,17	8,83	8,83	9,17	8,43
Различие	2,50	3,50	2,50	2,33	2,67	2,83	4,17	2,83	2,50	3,67	2,33	3,83	4,17	3,33	3,17	3,09
Идеальный образ																
Учителя	7,17	8,33	8,83	8,33	8,17	7,50	6,17	6,67	7,50	7,50	8,00	7,33	8,83	9,33	7,83	7,83
Воспитатели	8,50	9,33	9,67	9,33	9,33	8,83	8,50	8,67	9,17	9,50	8,83	9,00	9,67	9,67	9,67	9,18
Различие	1,33	1,00	0,83	1,00	1,17	1,33	2,33	2,00	1,67	2,00	0,83	1,67	0,83	0,33	1,83	1,34

*К.Е. Розанова, Ю.П. Поваренков.*

### **Анализ основных подходов к разработке программы профильной и предпрофильной подготовки школьников**

**Аннотация статьи:** Данная статья посвящена проблеме профильной и предпрофильной подготовки школьников. Авторами был проведен анализ основных существующих подходов и базовых принципов к разработке программы профильной и предпрофильной подготовки школьников. Цель данной статьи – показать, какие подходы к разработке программы профильной и предпрофильной подготовки существуют и насколько они соответствуют базовым принципам.

**Ключевые слова:** профильная подготовка, предпрофильная подготовка, готовность к профессиональному самоопределению, принципы профильной и предпрофильной подготовки школьников, программа профессионализации школьников.

Профильная и предпрофильная подготовка школьников имеет вековую историю, но и в настоящее время она не потеряла своей актуальности.

Для того, чтобы решить существующие проблемы профессионального самоопределения школьников, в настоящее время во всех школах в обязательном порядке вводятся специальные курсы, такие как «Планирование карьеры».

Сейчас почти каждая школа имеет свою индивидуальную программу профильной и предпрофильной подготовки школьников. Их количество огромно. Но существуют базовые принципы, на которых эти программы должны строиться. С позиции базовых принципов мы проанализировали существующие программы профильной и предпрофильной подготовки школьников. Целью нашей работы было найти среди них хотя бы одну программу, которая бы соответствовала заявленным принципам.

В соответствии с Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования профессиональное само-

определение школьников должно осуществляться в процессе предпрофильной (9-й класс) и профильной (10—11-й классы) подготовки. Предпрофильная подготовка – необходимый и обязательный этап в системе профильного обучения, предполагающий по его завершении осуществление учащимся акта самоопределения в отношении направления и уровня профильного обучения. Следующей ступенью в профессиональном становлении подростков является профильное обучение, суть которого в том, чтобы дать старшеклассникам качественное общее среднее образование, формировать их готовность к осознанному профессиональному самоопределению [6].

Ранняя профилизация и специализация знаний предполагают избирательную нагрузку на отдельные стороны психики ребёнка. Без грамотного психологического сопровождения эти обстоятельства могут привести к неравномерности интеллектуального и личностного развития детей. Около 2/3 выпускников совершают выбор направления продолжения образования под влиянием случайных факторов. Это определяет необходимость уделять особое внимание ситуации выбора школьниками профиля обучения и с учетом этого разрабатывать и проверять средства профильной ориентации.

В.М. Жураковская определяет основной целью профильной и предпрофильной подготовки профессиональное самоопределение - это процесс и результат сознательного, самостоятельного выбора профессии. Его можно представить в виде 3 приоритетных сфер деятельности: формирование образа «Я» - это система представлений личности о себе; способность к анализу профессиональной деятельности - умение разделить единый процесс трудовой деятельности на отдельные характеристики, обобщить и выделить основные признаки профессии (выстраивание формулы профессии); профессиональные пробы. И.В. Рябцева под профессиональными пробами понимает: «Профиспытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее завершённый вид и способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии» [2] [5].

А.М. Прихожан говорит о том, что психологическое сопровождение представляет собой целостную систему, которая состоит из следующих компонентов: диагностический компо-

нент – основа для постановки цели и задач; организационный – выбор средств психологического сопровождения; деятельностный – собственно реализация психологического сопровождения; аналитический – анализ и коррекция деятельности [3].

Н.Г. Вишленкова отмечает, что решение задач психолого-педагогического сопровождения ребенка не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия психолога с ребенком, но требует организации работы с педагогами и родителями как участниками учебно-воспитательного процесса. В связи с этим психологическое сопровождение целесообразно осуществлять в трех направлениях: с учащимися, с учителями, с родителями [1].

Выпускник основной школы должен быть готов не только к выбору профессии, но и к обучению в профильном классе (то есть иметь достаточный уровень предметной компетентности).

Н.С. Пряжников выделяет следующие компоненты данной готовности: мотивационная готовность (осознание социального и личного смыслов данного выбора, своих познавательных и профессиональных интересов, потребность в профессиональном определении); информационная готовность (владение информацией о возможных вариантах профильного обучения в школе; об образовательных ресурсах соседних муниципальных систем и региона в целом; о дистанционных формах); общекультурная и предметная готовность (компетентность) (достаточный уровень общего развития и повышенный уровень подготовки по профильным предметам); готовность к самообразовательной деятельности (она обеспечивает построение и реализацию индивидуального образовательного маршрута в условиях отсутствия выбранного профиля обучения в муниципальной образовательной сети); личностная и социальная готовность (потребность в самореализации, позитивные смысло-жизненные ориентации, адекватная самооценка своих возможностей, самостоятельность, готовность к сотрудничеству) [3].

Опираясь на заявленные выше принципы, мы проанализировали следующие программы: программа Галины Владимировны Резапкиной, примерная программа г. Костромы, программа центра профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» (г. Ярославль), примерная программа Ярославской области.

По результатам нашей работы не было выявлено ни одной программы, которая бы соответствовала заявленным выше принципам. В связи с этим нами была поставлена цель разработать такую программу, которая бы усиливала сильные стороны существующих программ и сводила к минимуму их слабые стороны.

Анализ программ показал, что ни одна из программ не содержит в себе раздел профессиональных проб, а также большинство программ ориентировано в основном на теоретический аспект профильной подготовки. Некоторые программы ориентированы лишь или на профильную, или на предпрофильную подготовку. Чаще всего психологическое сопровождение заканчивается на этапе предпрофильной подготовки (9 класс). В проанализированных программах отсутствует аналитический этап программы, поэтому нельзя говорить об эффективности или неэффективности программы.

Большая часть программ направлена на работу лишь с самим обучающимся и совсем исключает работу с его ближайшим окружением (родители, учителя). В анализируемых программах чаще всего западает информационный компонент профессионального самоопределения, т.е. владение информацией о возможных вариантах профильного обучения в школе; об образовательных ресурсах соседних муниципальных систем и региона в целом; о дистанционных формах обучения. В программах не оцениваются все компоненты профессионального самоопределения в комплексе, только частично некоторые из них.

В своей программе мы постарались устранить выявленные выше недостатки.

### **Библиографический список**

1. Вишленкова Н.Г. Психологическое сопровождение профильного обучения [Текст]/ Н.Г. Вишленкова // Международный информационно-аналитический журнал «CredeExperto. - 2015. - №3. – 115-120, сентябрь.

2. Жураковская В. М. Становление индивидуальности старшеклассника в образовательном процессе: в 2 ч. Ч. 1 [Текст] / В. М. Жураковская. – Перспектива, 2014. – 300 с.

3. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста [Текст] / А. М. Прихожан. - АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с.
4. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения [Текст]: учебное пособие / Н.С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
5. Рябцева, И.В. Профессиональные пробы как средство предпрофильной подготовки школьников в отечественном и зарубежном опыте [Текст] / И.В. Рябцева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №4. – С. 232-240.
6. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Минобразования РФ от 18.07.2002 N 2783 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=308747#07617329093861072>

## СЕКЦИЯ 7 ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И МЕНЕДЖМЕНТ

УДК 338.46

*Л.Г. Батракова*

### **Экономика образования в условиях рыночных трансформаций**

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы рыночной трансформации в сфере образования. Приведены статистические данные занятых в образовательной сфере, а также данные рейтинга лучших университетов стран БРИКС. Проанализированы проблемы в сфере образования в России. Показана динамика расходов федерального бюджета на образование. Выявлены особенности трансформационных явлений в экономике образования России.

**Ключевые слова:** трансформация, экономика образования, финансирование, образовательные услуги.

Экономика начала XXI в. характеризуется как «новая экономика», в которой решающее значение приобретает интеллектуальный потенциал работников и инновационные технологии. Основные характеристики экономики знаний, основателем которой явился австрийский и американский экономист, автор книги «Производство и распространение знаний в США» (1962 г.) Фриц Махлуп (1902-1983), даны в работах [1, 2]. Главной отличительной особенностью и основой «новой экономики» являются знания.

К современной действительности все чаще применяют термин «трансформация». Сам термин «трансформация» (от лат. *Transformatio* – изменять) возник в связи с необходимостью оценки качественной характеристики изменений, носящих необратимый характер.

«Рыночная трансформация» – это свойство системы, способное адаптироваться к требованиям рынка. Процессы рыночной трансформации затронули российское общество, в том

числе и сферу образования, т.к. она тесно связана с экономическим ростом. Образование – это важнейший социальный институт, значимость которого проявляется в передаче знаний, социализации общества, а также в обучении кадров. Очевидно, что развитию экономики препятствует недостаточный уровень образования и знаний инновационных процессов. В связи с этим в последнее время появилось много трудов, касающихся эффективности использования накопленных человечеством знаний.

В образовательной сфере заняты 35 млн. человек, а обслуживают отрасль около 6,3% от всего трудоспособного населения России, которое на начало 2017 г. по данным Министерства экономического развития составляло 82,7 млн. человек. [3]

Если исключить из этой цифры безработных, которых на начало 2017 г. только по официальным данным насчитывалось 4,3 млн. человек, то доля работников образовательной отрасли увеличится до 6,6%. По данным Росстата, больше трудящихся занято только в обрабатывающих производствах - 5467,6 тыс. чел. [3] Таким образом, в государстве сфера образования является второй по численности занятых в ней работников.

Общая численность обучающихся в образовательных учреждениях в настоящее время составляет более 22,0 млн. человек в год, а общая численность студентов учреждений профессионального и высшего образования – более 7,0 млн. человек.

Сегодня система образования РФ охватывает 30 миллионов детей, молодежи, включая 7 миллионов дошкольников, 15 миллионов школьников, 2 миллиона студентов профобразования, 5 миллионов студентов высшего образования. Количество организаций, в которых обучаются дети, – 90 тысяч. В государственных муниципальных образовательных организациях работают 5 миллионов человек (точнее 5192 тыс. чел.), из них 2,5 миллиона – педагогические работники», - такие цифры в своём докладе озвучила О.Ю Васильева

За последние годы российские вузы существенно улучшили свои позиции в мировой системе образования. В 2015 г. в рейтинге 200 лучших университетов стран БРИКС, подготовленном QS University Rankings, Россию представили 53 высших учебных заведения. Это второе место после Китая.

При анализе успешности вузов использовались 8 показателей, охватывающих 4 ключевые области, лежащие в основе

всех рейтингов: исследовательская и учебная деятельность, трудоустройство и уровень интернационализации.

В целях обеспечения развития ведущих университетов Российской Федерации для повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, включая Московский государственный Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет, в федеральном бюджете на 2016 г. предусматриваются бюджетные ассигнования в объеме 14,5 млрд. руб.

Если говорить о качестве российского образования, то можно констатировать, что оно в полной мере не отвечает мировым тенденциям. В образовании есть много нерешенных проблем. Среди них можно отметить главные:

- недостатки внедрения информационных технологий;
- недостаточное внедрение инноваций в образовательный процесс;
- неэффективное управление информационными потоками;
- низкая конкурентоспособность выпускников российских образовательных учреждений.

Кроме того, следует отметить и то, что доля бюджетных средств в общем объеме финансовых ресурсов вузов имеет устойчивую тенденцию к сокращению, а доля внебюджетных источников и средств населения в структуре расходов вузов устойчиво растет.

В проекте федерального бюджета на 2014-2016 гг. по разделу «Образование» были предусмотрены бюджетные ассигнования в 2014 г. – 593 385,2 млн. руб., в 2015 г. – 623 465,4 млн. руб. и в 2016 г. – 639 183,8 млн. руб. Расходы федерального бюджета на образовательную отрасль в 2017 г., по сообщению О. Ю. Васильевой, составили 595 млрд. руб., что на 54 млрд. руб. выше уровня 2016 г.

Динамика расходов федерального бюджета на образование показана в таблице 1.

Таблица 1

**Расходы федерального бюджета на образование, млн. руб.**

Наименование	Годы		
	2014	2015	2016
<b>Расходы всего, в том числе на</b>	<b>569 224,8</b>	<b>579 498,6</b>	<b>596 735,1</b>
высшее и послевузовское профессиональное образование	482 926,7	515 321,9	536 815,0

Однако, несмотря на общий количественный рост финансирования системы образования, его доля в общем объеме расходов федерального бюджета все равно ежегодно снижается: с 5,1% в 2013 г. до 3,9% – в 2016 г.

Таким образом, можно сказать, что современное состояние образования в России характеризуется с позиций недостаточности бюджетного финансирования. В этой связи анализ динамики расходов на образование представляется весьма актуальным.

Снижение в реальном выражении (с учетом инфляции) расходов федерального бюджета на высшее образование обусловливается сжатием вузовской сети в связи со значительным уменьшением студенческих контингентов в силу демографических причин (табл. 2).

Таблица 2

**Образовательные организации высшего образования  
(на начало учебного года)**

Год	Государственные и муниципальные образовательные организации высшего образования	В них студентов - всего, чел.
2011/12	634	5 453 900
2012/13	609	5 143 800
2013/14	578	4 762 000
2014/15	548	4 405 500
2015/16	530	4 061 400

Итак, за последние 5 лет количество вузов сократилось на 16,4%. Число студентов, обучающихся в них, - на 25,5%. Данные показатели – результаты реформы высшего образования, которая предполагает объединение вузов в опорные многопрофильные университеты.

В РФ разработана государственная программа поддержки крупнейших российских вузов, которая называется проект «5-100». Цель проекта — повысить престижность российского высшего образования и вывести не менее пяти университетов из числа участников проекта в сотню лучших вузов трёх автори-

тетных мировых рейтингов: Quacquarelli Symonds, Times Higher Education и Academic Ranking of World Universities.

Участники «5-100» были отобраны на конкурсной основе – 21 ВУЗ. Вот некоторые из них: Высшая школа экономики (ВШЭ); Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»; Российский университет дружбы народов (РУДН); Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ); Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ).

Изначально предполагалось, что университеты будут ежегодно получать по 14,5 млрд. руб. в год. Однако в связи с дефицитом бюджета и сложной экономической ситуацией в 2017 г. университеты получают 10,6 млрд. руб., в 2018 г. – 10,2 млрд. руб., а в 2019 г. – чуть более 10 млрд. руб.

В ракурсе изложенных соображений рассмотрим некоторые особенности трансформационных явлений в экономике образования. Трансформационные процессы в экономике образования следует рассматривать во взаимодействии с самой системой образования и с внешними связями социальных явлений в обществе.

Очевидно, что рыночная система повысила требования к квалификации и профессионализму работников, выдвинула новые требования к системе высшего образования. У вузов, наряду с проблемами внутреннего управления, возникли относительно новые – проблемы стратегического планирования и управления. Важной стала информация о состоянии на рынке образовательных услуг в реальном времени. Получив автономию, вузы приступили к разработке и реализации своих планов, в которых одним из ключевых пунктов является задача подготовки специалистов, востребованных на рынке. Теперь на первый план выступили менеджмент и профессорско-преподавательский состав вуза.

В заключение отметим, что существование необходимого спроса на специалистов является одним из основных показателей правильности выбранной стратегии вуза.

### **Библиографический список**

1. Батракова Л.Г. Показатели развития экономики знаний [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. Т. 1. – № 2. – С. 107-111.

2. Батракова Л.Г., Колпакова А.Г. Формирование и развитие экономики знаний в России [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. Т. 1. – № 4. – С. 117-120.

3. Официальный сайт Росстата. Эл. доступ: <http://www.gks.ru/>

УДК 373.5

*Д.Т. Березин*

### **Проблемы бизнес-образования для школьников в России и пути их решения**

**Аннотация.** В статье анализируются проблемы, которые встречаются в бизнес-образовании для школьников в нашей стране, а также представлены пути их решения.

**Ключевые слова:** бизнес-образование; среднее образование; бизнес-школа; бизнес-лагерь; ЕГЭ; экономика; менеджер; предприниматель; модель «Школа - вуз - Бизнес».

В проекте «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» отмечено, что стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества, задачами геополитической конкурентоспособности России в мире. И данную задачу невозможно решить без обучения детей уже со школьной скамьи азам бизнес-управления и бизнес-предпринимательства, включая элементы экономики и управления, основ предпринимательской деятельности, изобретательства, основ психологии и социологии.

В старших классах каждый школьник теперь решает так: «Я сдаю вот эти ЕГЭ, остальные предметы побоку». В результате получается то, что метко назвали «ЕГЭизацией сознания». Как следствие, мы получаем людей, не способных и не готовых применять полученные знания и вообще думать. Вопрос: а кто в

России будет формировать действительно высокотехнологичную, основанную на постоянных инновациях экономику XXI века? Идеологи финских образовательных реформ весьма доходчиво сформулировали дилемму: «Либо мы готовим к жизни, либо – к экзаменам. Мы выбираем первое». Российские же реформы образования привели к тому, что школы, наоборот, имеют все стимулы сконцентрироваться на натаскивании детей к сдаче ЕГЭ [4].

Сокращение числа обязательных предметов и отмена выпускных экзаменов воспринята большинством школ и учеников как официальное разрешение не учить и не учиться. Главной ложью при этом остается объявление средних баллов по ЕГЭ синонимом качества образования. Была сделана и принципиальная ошибка: проведение ЕГЭ поручено школам, в то время как в большинстве стран подобные тесты проводят специализированные независимые центры.

Сегодня российский рынок бизнес-образования для школьников можно разделить на ряд сегментов. Среди них можно выделить следующие:

- специальные учебные предметы и факультативы в средних образовательных учреждениях;
- программы дополнительного образования для школьников на базе ДОУ;
- частные бизнес-школы (например, на базе известных бизнес-школ SKOLKOVO и др.);
- городские бизнес-лагеря как новая форма получения знаний и навыков школьниками (например, лагеря навыка и др.).

Различия между традиционным и реформаторским подходами в образовании представлены в таблице 1. Среднее образование прежде всего преследует цель передать необходимые знания и навыки, а бизнес-школа научить самостоятельно мыслить, быть не зависимым в суждениях. Бизнес-образование следует рассматривать как процесс формирования готовности школьников к управленческой и предпринимательской деятельности в реальной экономической действительности. Анализ рейтинга профессий свидетельствует о выборе большинством старшеклассников будущей работы, так или иначе связанной с экономикой, менеджментом и предпринимательством, поэтому

необходимо целенаправленно учить школьников будущей экономической, управленческой и предпринимательской деятельности [1].

Таблица 1

**Различия между подходами к образованию[4]**

<b>Исходные предпосылки</b>	<b>Реформаторское образование (бизнес-школа, бизнес-лагерь)</b>	<b>Традиционное образование (средняя школа, ДОУ)</b>
Цель образования	Научить самостоятельно мыслить, быть независимым и не «зашоренным» в суждениях	Передать необходимые знания и навыки
Цели образования достигаются благодаря	Решению задач, кейсов, разработке проектов, исследованиям, игре	Наставничеству, объяснениям учителя (преподавателя), заучиванию фактов, идей, правил
В образовании прежде всего необходима	Свобода	Структура
Программа ориентирована на	Проекты или темы, вокруг которых группируются предметы	Изучение отдельных предметов (дисциплин)
Основные акценты делаются на	Активную деятельность, развитие мышления и индивидуальности	Преподавание, передачу и усвоение знаний и навыков, соблюдение писаных и неписаных правил
Главная мотивация	Поглощенность интересной задачей, удовольствие от совместной деятельности, сотрудничество	Соревнование за лучший результат, стремление точно выполнить требования
Главный девиз	Развитие личности изнутри	Формирование личности извне
Модель отношения с учителем (преподавателем)	Учитель-наставник, учитель-практик, групповые или индивидуальные занятия	Учитель-инструктор, занятия всем классом

Прежде всего, следует начинать с формирования бизнес-мышления которое должно формироваться с детства. Так, проведенное нами исследование показало, что на уровне индивидуальных мотивационных ценностных приоритетов для студентов 1 курса ЯГПУ им. К.Д. Ушинского направления «Менеджмент» для юношей и девушек с высокой значимостью стоит гедонизм, также для юношей это достижения и самостоятельность, а для девушек это самостоятельность и стимуляция (волнение и новизна). По-видимому, для обоих полов наслаждение и чувственное удовольствие связано с тем, что пока молодые люди ищут

свое профессиональное применение, работу и только начинают строить карьеру, им хочется наслаждаться жизнью в кругу семьи и близких, строить отношения с противоположным полом [3]. Это лишний раз подтверждает, что бизнес-мышление необходимо формировать с детства.

В заключение хочется дать некоторые рекомендации по решению проблем, связанных с бизнес-образованием школьников:

1. Их нужно учить не зарабатывать баллы в резюме, а управлять, предпринимать - ставить цели, работать в команде, принимать решения, брать на себя ответственность.

2. Рынок школьного бизнес-образования в России сегодня находится в зачаточном состоянии. Это отчасти обусловлено тем, что, согласно социологическим опросам, только 2% наших родителей желают своим детям предпринимательского будущего.

3. Фактором эффективной интеграции выпускников школ в социум, в том числе, в процесс рыночных отношений, является бизнес-образование как составная часть общего среднего образования, встроенная в учебную программу бизнес-школ и лагерей навыка, ориентированная на разновозрастную и разновневную подготовку школьников к бизнес-деятельности.

4. Введение в образовательный процесс бизнес технологий в сочетании с другими педагогическими технологиями и организация практической бизнес-деятельности школьников позволяют им успешно адаптироваться в реальной экономической действительности, получить профессию, связанную с бизнесом, преодолеть страх перед вступлением во взрослую жизнь. Оптимизация учебного процесса с использованием информационных технологий подробно изложена в работе Л.Г. Батраковой [2].

5. Введение бизнес-образования дает педагогическим коллективам возможность пересмотреть содержание школьного образования в соответствии с социальным запросом современного российского общества, живущего в реальных условиях рыночных отношений, повысить профессиональный уровень педагогов, что позволит учащимся воспринимать педагогов в новом качестве - менеджеров, чьи разнообразные профессиональные функции привлекают школьников как предмет для подражания. Это ведет к повышению статуса учителя. Однако для бизнеса все-таки нужны учителя с практическим опытом, а не теоретики,

которые не могут научить настоящему управлению и предпринимательству.

Перспективы и целесообразность дальнейшего исследования проблемы бизнес-образования школьников мы связываем с изучением возможностей создания целостной системы экономического, управленческого, предпринимательского образования в виде модели «Бизнес-Школа+Лагерь навыка - вуз - Бизнес» или же классическая модель «Школа - вуз - Бизнес».

### **Библиографический список**

1. Акулич Е.М. Бизнес образование школьников как фактор интеграции молодёжи в социум [Текст]: автореф. канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. - Тюмень, 2000. - 23 с.

2. Батракова Л.Г. Оптимизация учебного процесса в вузе с использованием информационных технологий [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012 – № 1 – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 7 – 13.

3. Березин Д.Т. Исследование мотивационных ценностей студентов управленческого профиля с учетом их гендерных особенностей [Текст] // Символ науки. - 2017. - №7. - С. 75-78.

4. Пятенко С.В. Деловое образование в России [Текст]: монография. - М.: Изд-во «Олимп-Бизнес», 2017. - 262 с.

**УДК 377.09**

*Д.Ю. Герасимов*

### **Особенности формирования человеческого капитала в системе профессионального образования**

**Аннотация.** В современном мире формирование человеческого капитала происходит в течение всей жизнедеятельности человека, что позволяет обеспечивать воспроизводство трудовых ресурсов и качественный уровень производственных кадров.

**Ключевые слова:** человеческий капитал, профессиональное образование.

Актуальность формирования человеческого капитала в РФ обусловлена, прежде всего, тем, что в условиях глобализации современной высокоразвитой экономики возникает необходимость в высокообразованных и высококвалифицированных кадрах, от которых зависит эффективность национального хозяйства государства.

Инновационная экономика тесно связывает формирование человеческого капитала с вопросом оценки интеллектуального потенциала и капитала [2]. Так, на макроэкономическом уровне интеллектуальный потенциал рассматривается как накопленный результат и источник развития инновационной экономики, выраженный в ее способности к реализации интеллектуальных способностей человека и общества для их социально-экономического развития. Частью интеллектуального потенциала является интеллектуальный капитал, который задействован в экономике.

Соотношение доходов коммерциализации результатов исследований, разработок и затрат на них, соотношение заработной платы специалистов и затрат на повышение квалификации и переподготовку кадров говорит о роли интеллектуального капитала в современной экономике, результаты которого получают рыночную оценку. Итак, интеллектуальный капитал – результат затрат человеческого капитала, основная часть которого задействована в создании объектов интеллектуальной собственности. Показатель использования интеллектуального капитала в экономике обозначает состояние её интеллектуализации и позволяет получить разнообразные технологические и организационные преимущества над конкурентами [5].

Важной составной частью человеческого капитала в современных условиях, способным увеличить интеллектуальный потенциал хозяйствующего субъекта, является организационно-предпринимательский капитал – собственный интеллектуальный капитал предпринимателя, включающий совокупность предпринимательских и организаторских знаний, умений, навыков и опыта, реализуемых при создании бизнеса.

Получение образования и соответствующих компетенций в области предпринимательской деятельности и менеджмента явля-

ется продуктивным инвестированием в развитие организационно-предпринимательского капитала, что дополнительно стимулирует работников на инновационную активность [6].

Итак, одним из ключевых элементов при формировании человеческого капитала является система профессионального образования. Современный человеческий капитал – это интенсивный производительный и социальный фактор развития и жизнедеятельности субъекта, который неразрывно связан с человеком, с его интеллектом и менталитетом. Он формируется за счет инвестиций в воспитание, образование, здоровье, знания, предпринимательские способности, информационное обеспечение, безопасность и экономическую свободу населения, а также в науку, культуру и искусство [2].

Образованию отводится особая роль в решении проблемы устойчивого развития цивилизации в условиях существенных изменений среды обитания. Значимость образования для развития цивилизации объективно обусловлена растущей ролью инновационных технологий при снижении роли материального производства. Являясь одной из важнейших подсистем социальной сферы государства, обеспечивающей процесс получения человеком систематизированных знаний, умений и навыков с целью их эффективного использования в профессиональной деятельности, образование обеспечивает развитие факторов и результатов экономической деятельности [3].

Мировой рынок технологий и интеллектуальной собственности оказал существенное влияние на изменение подходов к формированию человеческого капитала в системе профессионального образования. Новые технологии породили переход от жесткого режима работы на рабочем месте к гибкому графику рабочего времени, временной занятости, изменяется и сама сфера занятости. Интеллектуализация современной экономики меняет место и роль профессионального образования как важнейшего фактора развития человеческого капитала.

Формирование человеческого капитала – длительный процесс с лагом в 15-25 лет. При этом его особенностью является то, что его воспроизводство не может осуществляться автоматически, т.к. необходимо интенсивно передавать накопленный опыт, знания, что может обеспечить отвечающая требованиям инновационной экономики система профессионального образования России.

Так, одним из концептуальных подходов к формированию человеческого капитала является «образование в течение всей жизни», поскольку становится стратегическим фактором конкурентоспособности организации и самого работника. Главное изменение в процессе обучения при реализации концепции непрерывного образования – это переход от оценки полученных знаний («результата») к оценке компетенций [1]. Компетентностный подход в образовательном процессе основывается на том, что каждой конкретной профессии, должности или квалификации соответствует определенный набор компетенций, обозначив которые как совокупность приобретенных способностей и готовность осуществлять те или иные виды деятельности («процесс») [7].

Процесс формирования человеческого капитала через систему непрерывного образования можно представить как процесс перехода из одной стадии в другую. Первая стадия охватывает дошкольный период человека (осваиваются нормы культуры и формируется чувственный мир), вторая – получение общего образования (формируются культурно-нравственные основы, закладывается базовый объем знаний человека, без которых невозможно получение профессионального образования), и следующей стадией является получение профессионального образования, когда полученные компетенции начинают приносить доход в процессе трудовой деятельности человека. При этом именно стадия профессионального образования в формировании человеческого капитала находит свое отражение в непрерывном образовании, где в качестве основной цели рассматривается творческое и интеллектуальное обогащение личности на протяжении всей жизни [4].

Итак, формирование человеческого капитала можно представить как цикл стадий, состоящий из этапа формирования человеческого капитала и этапа его использования с целью получения дохода. Каждый цикл заканчивается получением дохода от приобретенных знаний и навыков, и когда именно прекратить этап приобретения знаний и начать получать доход – решает человек и его семья. При этом каждая новая стадия формирования человеческого капитала в системе непрерывного профессионального образования переходит на новый качественный уровень, который позволяет получение более высокого дохода. Уменьшение дохода замедляет формирование человеческого

капитала, и появляется потребность в повышении квалификации и профессиональной переподготовки, что приводит к новому циклу формирования человеческого капитала, способствующего увеличению дохода.

Важной составляющей непрерывного профессионального образования является проведение чемпионатов профессионального мастерства WORLDSKILLS и Abilympics, которые актуализируют вопросы престижа и качества подготовки специалистов, а также обеспечивают формирование и использование человеческого капитала в инновационной экономике у людей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, человеческий капитал как совокупность научных знаний, специализированных и уникальных умений и навыков работников становится источником и главным фактором развития инновационной экономики, конкурентным преимуществом личности, организации, государства в масштабах национальной и мировой экономики.

### **Библиографический список**

1. Исследование развития теории управления социально-экономическими системами [Текст]: монография / В.А. Козбаненко. – М.: ГУУ, 2012 – 119 с.

2. Леонтьев, Б.Б. Проблемы оценки интеллектуального капитала [Текст] / Б.Б. Леонтьев // Материалы Международной научно-практической конференции «Конкурентоспособность в условиях информационного общества: опыт стран БРИК». – М.: Высшая школа, 2008. – С.167.

3. Нестеров А.А. Проблемы человеческого капитала в современной экономике [Текст]: монография / А.А. Нестеров, С.В. Форрестер. – Самара: СГТУ, 2010. – 179 с.

4. Распертова Е. Е. Особенности формирования человеческого капитала в современных условиях [Электронный ресурс] / Е.Е. Расперова // ТДР. 2011. №4. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-chelovecheskogo-kapitala-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 28.02.2018).

5. Рожков Г.В. Генезис инновационной экономики в России [Текст] / под ред. С. Г. Ерошенкова. – М.: МАКС Пресс, 2009. – 888 с.

6. Тугускина Г. Моделирование структуры человеческого капитала [Электронный ресурс] / Г. Тугускина // Журнал «Кадровик. Кадровый менеджмент». – 2009. - № 9. Режим доступа: URL: <http://hr-portal.ru/article/modelirovanie-struktury-chelovecheskogo-kapitala> (дата обращения: 25.02.2018).

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - URL: [минобрнауки.рф/документы/2974/](http://минобрнауки.рф/документы/2974/) (дата обращения: 26.02.2018).

УДК 339.98

*О.А. Дубинин*

### **Институциональная среда разрешения противоречий экономических интересов домашних хозяйств**

**Аннотация.** В статье рассмотрен агропродовольственный сектор как один из составляющих экономического роста. Показано сравнение товарного агропроизводства российских показателей с мировыми странами. Дана характеристика КФХ и ЛПХ. Эффективность развития данного сектора сельского хозяйства сдерживается из-за ряда проблем правового, институционального и экономического характера.

**Ключевые слова:** агропроизводство, сельское хозяйство, крестьянские (фермерские) хозяйства, домашние хозяйства, личное подсобное хозяйство, институционализация.

Стабильное функционирование агропродовольственного сектора является одной из составляющих экономического роста. Начиная с двухтысячных годов, стоимость ввезенного продовольствия ежегодно увеличивалась приблизительно на 30% в год и к 2015 году достигла почти 36 млрд. долларов. «Некогда ведущая аграрная держава теперь вынуждена покупать не меньше, чем производит сама. Мы буквально проедаем свои не возоб-

новляемые ресурсы – аграрный импорт практически равен стоимости российского газа, экспортируемого в Западную Европу».

Россия теряет огромные деньги из-за неспособности использовать свой мощнейший аграрный потенциал. Несмотря на постоянные проблемы, в российском сельском хозяйстве кроются громадные возможности. Аграрный потенциал и возможности нашей страны уникальны в мировом масштабе. Россия является одним из лидеров по площади пашни – основного средства производства в сельском хозяйстве; у нас сосредоточено 40% мировых площадей черноземов – почв, обладающих наиболее высоким естественным плодородием. «Именно в условиях, подобных нашим, осуществляется производство львиной доли продовольствия, поступающего на международный рынок. Именно страны, обладающие большими массивами плодородных земель и сравнительно невысокой плотностью населения (США, Аргентина, Новая Зеландия, лишенные приятного климата Австралия и Канада) производят наиболее дешевую, а значит, и конкурентно способную продукцию. Именно они, наряду с Бразилией, являются крупнейшими нетто - экспортерами продовольствия» [6].

В сравнении с мировыми странами российские показатели товарного агропроизводства за прошлое десятилетие сократилось почти втрое (Рисунок 1)

За последние годы примерно треть пашни оказалась заброшенной, а поголовье скота сократилось на 60%.

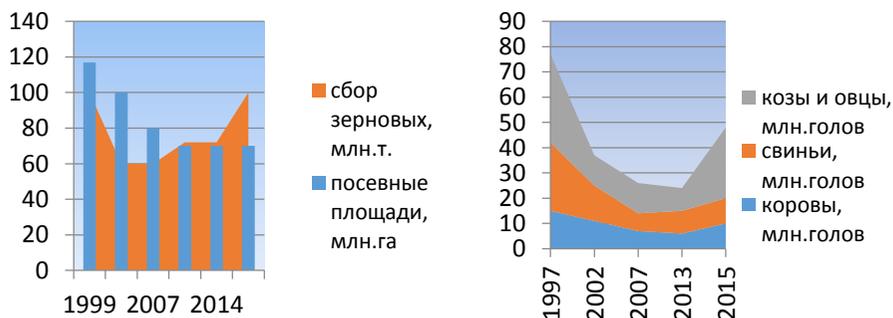


Рис 1. Масштабы сельскохозяйственной деятельности [2]

Обладая 10% мировой пашни и 2,5 населения, Россия обеспечивает всего 1,5% глобального производства сельскохозяйственной продукции и является крупнейшим ее экспортером.

Российское сельское хозяйство всегда было отсталым и низко производительным. В дореволюционный период отставание носило в основном технологический характер. Вместо прогрессивного севооборота у нас использовалась трехпольная система земледелия; минеральные удобрения и научные методы ведения хозяйства оставались диковинкой. Рынка земли не существовало. Кроме того, у нее не было настоящего хозяина: крошечные наделы регулярно перераспределялись между общинниками, которые не были заинтересованы в бережливом отношении и в улучшении «временного» имущества. В советские времена ситуация с фондовооруженностью и технологиями резко изменилась. Аграрный сектор был переведен на промышленную основу. Но в советское время сельское хозяйство превратилось в главного получателя государственных средств. Пятая часть всех дотаций и инвестиций приходилась именно на развитие сельского хозяйства. В 80-е годы по уровню фондовооруженности, электрификации и химизации сельского хозяйства СССР не уступал, а в некоторых случаях и превосходил развитые страны. Но эффективность вложений была удручающе низкой: по производительности труда Советский Союз на порядок уступал странам Запада, а по урожайности пребывал на уровне Африки [6] (Таблица 1).

Таблица 1.

**Техвооруженность и производственные результаты сельского хозяйства разных стран**

Страна	США	СССР	АФРИКА*
Внесение удобрений, кг/га	95	120	15,6
Тракторов на тыс. га пашни**	23,7	10,9	1,1
Комбайнов на тыс. га пашни	3,5	3,5	0,05
Урожайность зерновых***	44,7	17,6	12,8
Урожайность картофеля	328	117	-
Надои молока	5,91	2,26	-

\*Без ЮАР и арабских стран

\*\*Отставание СССР связано с использованием более мощных машин

\*\*\*Данные за 1986-1990 гг., частично превосходство США связано с преобладанием в структуре посевных площадей зерновых более урожайной кукурузы

В ходе институциональных преобразований агропромышленного комплекса России сформировалась новая организационная структура АПК, субъектами которой являются сельскохозяйственные предприятия (организации) различных организационно – правовых форм, крестьянские (фермерские) хозяйства и домашние хозяйства населения. В мировой практике под фермерским хозяйством понимается индивидуально-семейное или корпоративное сельскохозяйственное предприятие на собственном или арендуемом земельном участке [1]. Однако такое определение фермерского хозяйства не позволяет разграничить собственное крестьянское (фермерское) хозяйство (КФХ) и личное подсобное хозяйство (ЛПХ) как представителя индивидуально-семейного сектора аграрной экономики. КФХ и ЛПХ, как формы хозяйствования, имеют общие характеристики [7]:

1) Это семейный характер их формирования. Личные подсобные и крестьянские (фермерские) хозяйства создаются и функционируют в рамках семьи. Производство продукции в данных типах хозяйств осуществляется на основе собственных ресурсов. В собственности находится произведенная продукция и полученный доход от ее реализации.

2) Развитие производства слито с ведением домашнего хозяйства. Труд и ресурсы используются и там, и там.

3) Особый подход к определению доходов и доходности, который сложился в семейном хозяйстве. Для ЛПХ и КФХ характерно более гибкое, динамичное распределение полученного дохода на потребление и накопление.

4) Особый социально-экономический статус их владельцев. Они являются одновременно и собственниками, и менеджерами, и работникам таких хозяйств.

5) Преемственность поколений и передача опыта.

Несмотря на имеющиеся сходства между этими двумя формами хозяйствования, они представляют собой на данном этапе развития аграрного сектора различающиеся между собой институциональные образования. Различия их заключаются в том, что они возникли и развиваются в рамках различных институтов, структурирующих отношения и взаимодействия сельских жителей с государственными органами, сельскохозяйственными организациями и между собой как в экономической, так и социальной сферах дея-

тельности. Личные подсобные хозяйства возникли еще в СССР и до настоящего времени в основном развиваются в рамках неформальных институтов. Принятые нормативно-правовые акты легализовали регулировавшие ранее эту сферу нормы естественного права. ЛПХ ведется без государственной регистрации. В большинстве случаев как внешние хозяйственные, так и внутренние отношения в личных подсобных хозяйствах основаны не на заключении письменных договоров, а на предыдущем опыте, взаимном доверии и семейных ценностях. В отличие от ЛПХ крестьянские (фермерские) хозяйства появились в результате принятия соответствующих нормативно-правовых актов.

Проведение институциональных преобразований должно обеспечить усовершенствование действующих и возникновению новых механизмов взаимодействия субъектов агропромышленного комплекса. Институционализацию необходимо рассматривать как процесс формирования стабильной и эффективной институциональной организации фермерского сектора. Она представляет собой закрепление приобретенных и заимствованных формальных или неформальных норм и правил в устойчивые нормы институтов и организаций, обеспечивающих определенную систему ограничений для субъектов хозяйствования. Чтобы российский индивидуальный агробизнес мог полностью реализовать свой потенциал, необходимо обеспечить постепенное изменение существующих неформальных норм, содействовать закреплению тех формальных институтов, в рамках которых осуществляют свою деятельность домашние хозяйства, создавать качественно новые институты, обеспечивающие координацию деятельности фермерских хозяйств, их защищенность законами, обеспечивающие справедливую конкуренцию, стабильность и исполняемость принятых законодательных и нормативных актов, направленных на поддержку малого сектора экономики.

### **Библиографический список**

1. Барлыбаев А.А. Социально-экономическая природа и типы фермерских хозяйств в России [Текст] // Проблемы прогнозирования. – 2003. – №3. – С.74-82
2. Гибало Н.П., Свиридов Н.Н., Скаржинский М.И., Чекарев В.В. Институты и экономические отношения: монография [Текст]. – Кострома: КГУ, 2003. – 288 с.

3. Дугин П.И. Социально-экономические основы развития личных подсобных хозяйств [Текст]. – Ярославль: ФГОУ ВПО ЯГСА, 2006. – 198 с.

4. Кудряшов В.И. Особенности и признаки крестьянского (фермерского) уклада [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.akkor.ru/content/view/34/45>.

5. Олейник А. Институциональная экономика [Текст]. – М.: Инфра-М, 2000. – 416 с.

6. Рубанов И. Системная ошибка на 100 миллиардов [Текст] // Эксперт. – 2008. – №22.

7. Российский статистический ежегодник. 2007 [Текст]: статистический сборник: Росстат. – М., 2007. – 826 с.

8. Свиридов Н.Н. Институционализация семейной фермы в аграрном секторе экономики [Текст] // Проблемы новой политической экономики. – 2003. №1 – 2. - С.58.

9. Российский статистический ежегодник. 2014 [Текст]: статистический сборник: Росстат. – М., 2014. – 826 с.

УДК 316.48

*И.В. Калинкина*

### **Социальные конфликты в процессе трансформации современного российского общества**

**Аннотация.** В статье представлены суждения о процессах трансформации современного российского общества, произошедших в последние десятилетия: изменения социальной стратификации, поляризация населения, трансформация семьи и др. Образование новых социальных групп, возникновение стратов предпринимателей и собственников, растущее неравенство становятся базой возникновения социальных конфликтов. Формируется новое социальное противоречие в обществе между элитой, представляющей различные группы новых собственников, и огромной массой народа, которого отстранили от собственности и власти. Кризисное состояние общества, приводящее к столкновениям различных сил и общностей, обостряет социальные противоречия и приводит к социальным конфликтам.

---

© Калинкина И.В., 2018

**Ключевые слова:** социальный конфликт, трансформация общества, стратификация, средний класс, либерально-демократические ценности.

Процессы трансформации современного российского общества связаны с изменениями во многих сферах общества.

**1. Изменения социальной стратификации.** Постперестроечный период развития нашего государства характеризуется формированием сверхценных идей, связанных с появлением частной собственности. С этим связана социальная трансформация общества, предполагающая изменение прежних и появление новых социальных групп, отличающихся друг от друга отношением к собственности, к власти, к уровню доходов, идеологическими взглядами, ценностными ориентациями. Согласно исследованиям Т.И. Заславской [5], нынешнее российское общество состоит из следующих слоев: верхнего (политическая и экономическая элита, крупные и средние предприниматели, высшая бюрократия, генералитет, лидеры «директорского корпуса»), среднего (мелкие частные предприниматели, представители бизнес - профессий, работающие по найму коммерсанты, финансисты, специалисты), базового (помощники специалистов, работники массовых профессий торговли и сервиса, квалифицированные рабочие и крестьяне), нижнего (технические служащие, люди без квалификации и профессии, люмпены) [5].

Относительно стратификации современного российского общества и взаимодействия стратов в социологии сложились два противоположных подхода: переход от старого типа стратификации происходит эволюционно, путем постепенной трансформации. Существующая социальная структура и расположение в ней разных групп и слоев имеет транзитный характер, сплавляя воедино старые и новые группировки. (О.И. Шкаратан). Противоположной точки зрения придерживается Б.В. Ракитский. Процессы перемен социально - стратификационного устройства общества произошли вследствие антитоталитарной революции: «...в современной России, в отличие от социальных государств, антагонизм классовых интересов меньшинства и большинства не затушевывается, не смягчается компромиссом и не компенсируется уступками, а выпячен, обострен и даже намеренно демонстрируется» [6].

**2. Привилегированное меньшинство стало господствующим классом в российском обществе.** Существуют различия в оценках процессов социального развития российского общества, но подавляющее большинство исследователей признают, что господствующим классом стало привилегированное меньшинство. Оно заинтересовано в правовом закреплении создавшегося положения, стабильности и гарантированности создавшихся общественных отношений. Социальное положение большинства населения является зависимым, экономически ущербным, слабогарантированным с правовой точки зрения.

**3. Основа стабильности общества – средний класс – не создан.** Самой значимой гарантией стабильности общества является средний класс. Но предпринятые рыночные преобразования не сделали представителей среднего класса – врачей, инженеров, учителей и др. - экономически значимыми членами общества. По уровню жизни творческая интеллигенция находится на нижних этапах стратификационной лестницы. Американский политолог А. Пшеворский сравнивает структурные трансформации в экономике с прыжком в омут: «... народ не знает, где дно и насколько ему придется задержать дыхание» [11].

**4. Разрыв между отношением к демократии и теми возможностями, которыми она располагает в социальном аспекте.**

Сложившиеся условия изменили понимание демократии и либеральных ценностей у той части населения, которая относит себя к бедным. Заявленные ценности не прошли проверку реальной действительностью, возник разрыв между отношением к демократии и теми возможностями, которыми она располагает в социальном аспекте. Как отмечает С. Хантингтон, «...постоянная неспособность обеспечить благосостояние, процветание, равенство, справедливость, внутренний порядок или внешнюю безопасность со временем может лишить легитимности даже демократическое правительство» [13].

**5. Характерологическая специфика работников, занятых в негосударственной и государственной сферах.** Сложившаяся в экономике ситуация подтолкнула к тому, что четко обозначилась характерологическая специфика сотрудников, занятых в негосударственной и государственной сферах. Для работников негосударственной сферы свойственны предприимчи-

вость, высокая активность, стремление к автономности труда, правовой нигилизм, несоответствие базового образования его деятельности. Для государственных служащих характерно соответствие базовой профессиональной подготовки занимаемому рабочему месту, высокое законопослушание, стереотип к работе с жесткой вертикальной субординацией, слабо развитая предприимчивость. Это повлияло на процесс резкого обособления этих секторов экономики и на положение занятых в них людей: на негосударственных предприятиях уровень доходов работников выше, чем на государственных.

Но есть и общее для обеих групп — отстраненность людей от управления предприятием, кроме собственно владельцев или руководителей предприятий, а также слабая социальная защищенность, в том числе и владельцев и руководителей предприятий. Во многом поэтому для работников государственных предприятий не имеют принципиального практического значения деловые качества их руководителей и перспективы развития производства, а для владельцев и руководителей негосударственных предприятий не столько важен профессионализм их сотрудников, сколько умение работать в автономном режиме. Приоритеты отданы сегодняшнему благополучию, пусть даже относительному. Все это, в условиях государственного патернализма в экономике, отсутствия должного правового регулирования экономической деятельности и защищенности социальных гарантий, является базой для теневой экономики и искажения норм морали, в том числе падения престижности профессионализма [3].

**6. Экономические реформы не всегда приводят к позитивным результатам.** Критерии трансформации экономики должны совпадать с критериями социально-экономического развития страны. В странах с развитой рыночной экономикой правительства в своей экономической политике стремятся к достижению в том или ином сочетании следующего набора целей: а) экономический рост; б) полная занятость; в) экономическая эффективность; г) стабильный уровень цен; д) экономическая свобода; е) справедливое распределение доходов; ж) экономическая обеспеченность; з) торговый баланс [8]. Но одни и те же институты, формы хозяйствования и управления бывают эффективны в одних условиях и бесполезны — в других. Прямое копирование

моделей, сложившихся в других странах, не дает основания считать, что производимые экономические трансформации непременно приведут к успеху. Видимо, произошедшие изменения неспособны эффективно отвечать потребности развития общества.

**7. Трансформация семьи в российском обществе.** На фоне поляризации населения по уровню доходов, отсутствия в обществе выраженной способности к самоорганизации семья воспринимается как главная жизненная ценность, как условие счастливой жизни, как гарантия стабильности общественной жизни. Но в последнее время в структуре современной российской семьи произошли изменения: уменьшилось количество детей, сократились ее размеры, утратилась значимость близких отношений. В России происходит увеличение гражданских браков. Каждый третий ребенок сегодня рожден вне брака. При этом большинство таких детей имеют обоих родителей. Зарубежные и российские исследования показали, что для современной городской семьи наличие детей является психотравмирующим фактором, снижает уровень удовлетворенности браком, так как ухудшается экономическое состояние семьи, увеличиваются бытовые нагрузки.

**Социальный конфликт.** «Социальный конфликт - это открытое противоборство, столкновение двух и более субъектов \ участников социального взаимодействия, причинами которого являются несовместимые потребности, интересы и ценности»[9]. Как справедливо отмечает П. А. Сорокин, «источник конфликта кроется в подавлении базовых потребностей людей (в пище, одежде, жилье, самосохранении, свободе самовыражения)»[12]. Согласно его мнению, важны и сами потребности, и средства их удовлетворения, и доступ к соответствующим видам деятельности. Основанием для рождения социального конфликта могут быть исторические, социально-экономические и культурные факторы.

Реакцией на перекосы в экономической и социальной политике являются трудовые конфликты. Большое число конфликтов в экономической сфере связано еще и с тем, что в стране до сих пор отсутствует четкая законодательная база разрешения трудовых споров. Примирительные комиссии, арбитражи не выполняют свои функции, а административные органы в ряде случаев не выполняют достигнутые соглашения. Это не способствует разрешению трудовых конфликтов и ставит задачу создать более продуманную законодательную систему для их урегулирования. Мониторинг со-

циально-экономической ситуации в России Центр экономических и политических реформ (ЦЭПР) проводит с начала 2016 года. За первые месяцы эксперты зафиксировали 132 случая трудовых конфликтов в 57 регионах (без учета Москвы и Санкт-Петербурга). В марте ситуация с трудовыми конфликтами обострилась: в ЦЭПР выявили 97 новых конфликтных случаев. Увеличение трудовых конфликтов продолжалось весь год.

Отечественные исследователи социальных конфликтов пришли к выводу о снижении значимости ценностей демократии, политического компромисса и диалога. На массовое сознание оказывает существенное влияние «принудительная консолидация и дисциплинирование элит», которые обеспечил российский президент. В результате «пакт элит», необходимый для дальнейшей демократизации, установил доминирование бюрократии и силовых структур над бизнесом в условиях фактического отсутствия организованной и ответственной оппозиции. Инициатива снизу, основанная на собственной культурно-ценностной основе, прорастает очень медленно и пробивается с большим трудом. Многочисленные общественные организации лишь имитируют гражданскую активность, что затрудняет формирование свободного и ответственного гражданина, без которого создание гражданского общества невозможно [2]. Демократические институциональные преобразования станут в России необратимыми лишь в том случае, когда они будут восприняты обществом и закреплены в системе ценностей, разделяемых большинством граждан. Как пишет Е.И.Башкирова, «...демократические ценности, признаваемые в принципе, почти не воспринимаются массовым сознанием в качестве реального инструмента решения стоящих перед обществом проблем» [2].

### **Библиографический список**

1. Баранов Н.А. Трансформация политического сознания современного российского общества [Текст] // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. Научный журнал. – Т. 3. - № 1. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. - С.82-98.
2. Башкирова Е.И. Трансформация ценностей российского общества [Текст] // Полис. - 2000. - №6. - С. 56-57.
3. Волгин, Н.А. Социальная политика [Текст]: учебник. – М.: Изд-во Экзамен, 2003. - 736 с.

4. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология [Текст]. - М., 1996. - С.240.
5. Заславская Т.И. Современное российское общество: Социальный механизм трансформации [Текст]. - М., 2004. - С.60.
6. Концепция социальной политики современной России [Текст]. – М.: Институт перспектив и проблем страны, 2000.
7. Кутковец Т.И., Клямкин И.М. Русские идеи [Текст] // Полис. - 1997. - №2. - С.140.
8. Кушлин В.И. Государственное регулирование рыночной экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uchebnik.online/ekonomiki-regulirovanie-gosudarstvennoe/gosudarstvennoe-regulirovanie-ryinочноy>.
9. Политология. Конфликт как социальный феномен общественной жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://all-politologija.ru/knigi/osnovy-sociologii-i-politologii-kozyrev/konflikt-kak-socialnij-fenomen-obshchestvennoj-zhizni/>.
10. Попова О.В. Политическая идентификация в условиях трансформации общества [Текст]. - СПб., 2002. - С.156.
11. Пшеворски А. Демократия и рынок. Политические и экономические реформы в Восточной Европе и Латинской Америке [Текст]. – М., 2000. - С.258
12. Социология П. А. Сорокина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stydent.do.am/publ/sociologija/sociologija>.
13. Хантингтон С. Третья волна. Демократизация в конце XX века [Текст]. – М., 2003. - С.312.
14. Шестопал Е.Б. Психологический профиль российской политики 1990-х: Теоретические и прикладные проблемы политической психологии [Текст]. – М., 2000. - С.71

УДК 37.014

*А.Е. Кальсин*

**Методологические особенности институционального подхода  
к исследованию экономических отношений  
в сфере образования**

**Аннотация.** В статье рассмотрен общий для всех наук метод абстрагирования для изучения экономических отношений

в сфере образования. Показана возможность количественного измерения экономических величин. Рассмотрена новая институциональная экономическая теория как одно из наиболее перспективных и продуктивных направлений экономической науки. Даны основные понятия экономических отношений в сфере образования. Продемонстрирован комплекс возникающих перед экономическими агентами проблем.

**Ключевые слова:** абстракция, метод абстрагирования, новая институциональная экономическая теория, ограниченная рациональность, оппортунистическое поведение, институты, организация, трансакционные издержки, специфический актив, фундаментальная трансформация, конфликты.

При исследовании экономических отношений в связи с их специфичностью и многообразием рассмотрение научных проблем нельзя начинать с законченного целого, как оно представляется нам в чувственном созерцании. Поэтому мы вынуждены упрощать и схематизировать его, изучать по частям, выделяя интересующие нас наиболее важные экономические явления и процессы. Мы полагаем, что применительно к изучению экономических отношений в сфере образования используется общий для всех наук метод абстрагирования.

Как показывает сам термин абстракция, означающий отвлечение или выделение определенных свойств, особенностей или отношений некоторых объектов, явлений и процессов, в ходе экономического исследования происходит не отбрасывание несущественных свойств и обнаружение существенных, как нередко пишут в учебниках по экономике. Во-первых, различие между существенными и несущественными свойствами и отношениями является относительным и зависит от характера и целей исследования. Во-вторых, в реальных процессах они находятся в единстве, и поэтому несущественные свойства нельзя отбрасывать просто как случайные.

В действительности в экономических исследованиях абстрагируются от некоторых свойств и отношений не потому, что они являются нетипичными и несущественными, а для того, чтобы упростить ситуацию и изучать процессы в «чистом» виде. Так, например, изучая зависимость между спросом и предложением,

нием товаров в рыночной экономике, сначала анализируют самое простое, элементарное отношение между количеством и ценой товара, которое каждый покупатель может повседневно наблюдать на рынке. Математически это отношение выражается обратной пропорциональной зависимостью: чем выше цена товара, тем меньше его покупают, и наоборот, чем ниже цена, тем больше его покупают. Очевидно, что при этом отвлекаются от ряда других факторов, которые влияют на спрос и усложняют картину. Несомненно, что спрос зависит также от доходов населения, возможности заменить одни товары другими, например, кофе – чаем, в рамках системы образования одну модель обучения – более совершенной и т.д. Кроме того, спрос нельзя изучать, не учитывая особенностей предложения, которое, в свою очередь, зависит от производства товаров. Все это уже на уровне микроэкономики еще больше усложняет общую картину. Когда же переходят на уровень макроэкономического исследования экономических процессов, то приходится абстрагироваться от ряда других их особенностей, например, вместо спроса и предложения на отдельных рынках анализировать совокупный спрос и предложение, рассматривать показатели валового внутреннего продукта (ВВП) и национального дохода (НД) страны и т. п.

Отсюда можно заключить, что абстрагирование представляет собой важнейший элемент экономического исследования, при котором сложный экономический процесс или система в целом расчленяются на составные элементы, части или подсистемы.

Хорошо известно, что в экономической системе различают такие ее подсистемы, как производство, распределение, обмен и потребление. Такие подсистемы также расчленяются на элементы и изучаются в абстракции от других. Эту стадию экономического исследования принято называть аналитическим этапом, поскольку при этом анализируют либо отдельные свойства, стороны, отношения, либо части и элементы целого, создавая с помощью абстракции специфические экономические понятия и категории.

Чтобы отобразить экономический процесс или систему в целом, необходимо перейти к синтетическому этапу исследования, который связан с объединением, или синтезом, отдельных абстракций, понятий, категорий и суждений в единую систему

теоретического экономического знания. Именно в результате этого достигается воспроизведение конкретного, целостного знания в единой системе абстрактных экономических теорий [3].

Возможность количественного измерения экономических величин предопределяет широкое использование математических методов в прикладной и теоретической экономике. В последние десятилетия для изучения хозяйственной деятельности и прогнозирования экономических процессов все больше используются математические модели. В них с помощью математических уравнений и функций отображаются реальные зависимости между величинами, характеризующими исследуемые экономические процессы. Преимущество таких моделей состоит в том, что в них в точной математической форме выражены не только результаты текущей хозяйственной деятельности отдельных экономических субъектов, в том числе и образовательных учреждений, но и спрогнозировано их дальнейшее развитие [3].

Новая институциональная экономическая теория (НИЭТ) – одно из наиболее перспективных и продуктивных направлений экономической науки, сформировавшееся во второй половине XX – начале XXI вв. За несколько десятилетий данной исследовательской программе удалось если не доказать свое преимущество по сравнению с другими программами в анализе одних и тех же проблем, то по крайней мере предъявить серьезные аргументы в пользу своей состоятельности в решении как методологических вопросов, так и вопросов, имеющих прикладное значение не только в сферах государственного и корпоративного управления, разрешения споров между хозяйствующими субъектами, но также во многих других областях общественной жизни, в том числе и в сфере экономических отношений в системе образования.

Термин «новая институциональная экономическая теория» (*newinstitutionaleconomics*) был впервые введен О. Уильямсоном в 1975 г. для того, чтобы обособить данное исследовательское направление от старого институционализма. В литературе можно встретить достаточно много других названий, обозначающих это направление исследований. В их числе: неинституциональная экономическая теория, экономическая теория прав собственности, теория транзакционных издержек, новая политическая экономия, экономическая социология, новая тео-

рия организации отраслевых рынков, теории экономики образования и т.д. Однако данные термины не являются совершенными заменителями: они относятся к разным исследовательским традициям и школам, с одной стороны, и одновременно различным подходам к идентификации новой исследовательской программы – с другой. Строго говоря, использование перечисленных терминов возможно в рамках диапазона, ограниченного двумя крайними вариантами: (1) используемые термины обозначают одно и то же направление в экономической теории, (2) каждый из используемых терминов обозначает направление, которое характеризуется собственными особенностями. Ввиду довольно частого использования их в качестве заменителей дескриптивного определения исследовательской программы возникает проблема коммуникации, когда одно и то же обозначение сопряжено с возникновением разных кластеров взаимосвязанных понятий, умозаключений и в конечном счете теорий.

Для обсуждения методологических вопросов НИЭТ выделим четыре измерения исследовательской программы, опираясь на предложенную О. Уильямсоном [4] и детализированную К. Менаром [5] классификацию факторов развития программы: (1) основные концепции (понятия) и вопросы; (2) аналитические подходы (*отличающие* НИЭТ от других исследовательских программ); (3) совокупность моделей – инструментов, с помощью которых конструируются прогнозы; (4) эмпирическая проверка сформулированных на уровне моделей гипотез, их количественная оценка (измерение).

В рамках НИЭТ был разработан понятийный аппарат, который позволяет с использованием фундаментальных предположений относительно рациональности, характеристик внешней среды, особенностей применяемых ресурсов объяснять достаточно широкий класс явлений общественной (в том числе экономической) жизни, не прибегая к слишком частому использованию гипотез *ad hoc* и соответственно обеспечивая более высокую степень обобщения. В числе предложенных концепций – ограниченная рациональность, институты, организации, права собственности, трансакции и трансакционные издержки, оппортунистическое поведение, механизмы управления сделками, специфичность активов, неполные контракты, фундаментальная

трансформация, частный порядок улаживания конфликтов, заслуживающие доверия обещания (достоверные обязательства) и др. Отметим, что в рамках НИЭТ используются и такие категории, как контракты, права собственности и их спецификация, внешние эффекты, проблема «безбилетника», асимметрия информации. Все эти инструменты применительны к экономическим отношениям в сфере образования. Рассмотрим более подробно основные понятия, не претендуя на универсальность определений и обращая особое внимание на их взаимосвязь, взаимодополняемость.

*Ограниченная рациональность* – это стремление человека к максимальному удовлетворению потребностей (приобретаемой полезности) с учетом не только внешних, но и внутренних ограничений. С введением данного понятия расширяется предметное поле экономической теории и теории экономики образования, поскольку в число ограниченных ресурсов попадают интеллектуальные возможности человека, его внимание, способность воспринимать и обрабатывать информацию, а также принимать на ее основе решения. С использованием концепции ограниченной рациональности экономическая теория становится более функциональной с точки зрения характеристик рабочей модели человека [1].

*Оппортунистическое поведение* – вторая ключевая концепция, относящаяся к объяснению поведения человека. Ее суть выражается в стремлении человека реализовать собственные эгоистические интересы, которое сопровождается проявлениями коварства и обмана [4] (в образовательной сфере – уменьшение количества учебных часов, ухудшение качества образования). В экономической теории известны несколько форм оппортунистического поведения. В числе наиболее часто упоминаемых – ухудшающий отбор (*adverseselection*) и субъективный риск (*moralthazard*). Наряду с ограниченной рациональностью оппортунистическое поведение является основанием для воспроизводства проблемы координации и разрешения распределительных конфликтов.

*Институты* – совокупность формальных и/или неформальных правил, создаваемых людьми, а также механизмов, обеспечивающих соблюдение данных правил. Правила – это набор предписаний по поводу запрещенных и разрешенных дей-

ствий, которые относятся более чем к одному человеку (с различными возможностями кодификации). При этом деятельность образовательных учреждений жестко регламентирована. Последний элемент сопряжен с механизмом наложения санкций, то есть создания издержек для нарушителей [6], а также для всех остальных субъектов, принимающих решения с учетом существования ограничений в виде соответствующего института. Система институтов носит многоуровневый характер (институциональная среда и институциональные соглашения, причем институциональная среда может состоять из надконституционных и конституционных правил).

*Организация* – совокупность людей, структурно обособленных в рамках упорядоченных процессов получения и переработки информации, принятия решений по некоторому (специфицированному с различной степенью определенности) набору вопросов, связанных с использованием ограниченных ресурсов. Такая структурная обособленность позволяет в первом приближении рассматривать организации в качестве «игроков». В этом случае характеристики организации в терминах структуры оказываются *внутренними* институтами, тогда как те правила, в рамках которых или по поводу которых осуществляется взаимодействие с другими организациями, могут быть определены как *внешние* институты. Таким образом, образовательное учреждение является организацией, с одной стороны (как экономический агент), в то же время бюджетная организация в системе образования выступает как элемент государства (в плане обеспечения государственной задачи обучения и воспитания граждан).

*Механизмы управления транзакциями* (иногда институциональные соглашения) – совокупность договоров между людьми по поводу способов кооперации и конкуренции их друг с другом.

*Транзакционные издержки* – это ценность ресурсов, используемых в ходе решения проблемы координации и распределительных конфликтов в рамках и по поводу «правил игры» различного уровня (имеется в виду институциональная среда и институциональные соглашения).

*Специфический актив* – это актив, доход от использования которого в рамках одной конкретной транзакции устойчиво

превышает доход от его использования в рамках любой другой трансакции. Специфическими могут быть как материальные (оборудование), так и нематериальные (квалификация и знания работников, репутация) активы. В результате инвестиций в специфические активы предпринявший их агент ограничен в выборе партнера – выбор сужается до контрагента по данной трансакции. Прекращение трансакции равнозначно потере части ценности специфических активов, так как они приспособлены к особенностям данного партнера и имеют меньшую ценность для всех остальных.

*Фундаментальная трансформация* – процесс превращения отношений конкуренции *ex ante* в отношения двусторонней зависимости (или отношений зависимости с малым числом участников) *ex post* посредством вовлечения в трансакцию специфических активов. Фундаментальная трансформация сопряжена с возникновением издержек переключения для участника трансакции, обладающего правами собственности на специфический актив.

*Достоверные обязательства* (обещания, заслуживающие доверия) – информация, содержащаяся в условиях контракта или поведении контрагентов, обеспечивающая формирование ожиданий относительно гарантированного совершения тех или иных действий в будущем.

*Частный порядок улаживания конфликтов* – способ урегулирования спорных вопросов между сторонами контракта, который не предполагает участия суда или арбитража в той или иной форме. Является следствием неустранимой с помощью судов неполноты контрактов [6].

*Неполные контракты* – разновидность контрактов, в которых проявляется ограниченность рациональности как его участников, так и внешних институтов (судов).

На примере неполных контрактов – темы продолжающихся дискуссий между представителями неоклассического и нового институционального направлений – можно продемонстрировать комплекс возникающих перед экономическими агентами проблем [4], которые можно экстраполировать в образовательную сферу.

Во-первых, существуют трудности в определении полного набора вероятных событий, которые должны быть учтены при пла-

нировании взаимодействия между людьми. Наборы вероятных для каждого экономического агента событий могут не совпадать.

Во-вторых, даже если это множество в целом определено и одинаково для заинтересованных сторон, могут возникать проблемы со спецификацией вероятных событий каждым из агентов.

В-третьих, и это уже относится к проблеме коммуникации, даже если каждый из агентов в состоянии специфицировать любое из возможных событий, это еще не означает, что они будут специфицированы одинаково. Таким образом, исходное понимание того или иного события может быть (и, скорее всего, является) различным.

В-четвертых, решение проблемы подобия в спецификации еще не означает решения комплекса вопросов, связанных с неполнотой контрактов, так как оно не предполагает автоматически одного и того же определенного набора согласованных действий для каждого агента в зависимости от того или иного вероятного события.

В-пятых, даже при условии положительного решения вопросов, обозначенных в первых четырех пунктах, возникает проблема коммуникации *expost*. Прежде всего это относится к идентификации наступившего события как одного из специфицированных *exante*.

В-шестых, возникает проблема, зеркальная обозначенной выше: выполнены ли именно те действия, которые должны быть совершены каждым из участников контракта.

В-седьмых, неполнота контракта становится более серьезной проблемой, если принять во внимание не только ограниченную рациональность заинтересованных сторон, но и возможность оппортунистического поведения, которое в условиях асимметричного распределения информации создаст дополнительные сложности. Причем оппортунизм может проявляться в отношении как контрагента, так и гаранта соглашения, особенно если существует возможность переложить часть издержек по урегулированию спорных вопросов *expost* на суды или применяющих квазисудебные процедуры регуляторов, не затрачивая дополнительных ресурсов на разработку условий контракта, позволяющих урегулировать соответствующий вопрос *exante*.

В-восьмых, суды далеко не всегда в состоянии адекватно

разрешить спор, возникающий между экономическими агентами в подобных ситуациях, что и являлось предметом особого внимания в первых моделях неполных контрактов в неоклассической версии.

Важным результатом развития НИЭТ в данном аспекте является объяснение взаимосвязи между основополагающими понятиями, которые позволяют, с одной стороны, идентифицировать степень конвенциональности накопленного знания, а, с другой – установить, какие методологические вопросы остаются нерешенными, какие аспекты изучаемых проблем демонстрируют слабость новой институциональной экономики как самостоятельной исследовательской программы и, наконец, каким образом в рамках НИЭТ могут быть использованы результаты решения методологических вопросов, достигнутые другими исследовательскими программами и общественными дисциплинами.

#### **Библиографический список**

1. Автономов В. Модель человека в экономической науке [Текст]. – СПб.: Экономическая школа, 1997.
2. Тутов Л., Шаститко А. Экономический подход к проблеме организации знаний о человеке [Текст] // Вопросы экономики. – 2002. – № 9. – С. 46-63.
3. Рузавин Г.И. Методология научного исследования [Текст]: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – С. 224-225.
4. Williamson O. Mechanisms of Governance. New York, Oxford University Press, 1996.
5. Menard C. Methodological Issues in the New Institutional Economics. – Journal of Economic Methodology, 2001, vol. 8, № 1, p. 85.
6. Шаститко А. Механизм обеспечения соблюдения правил (экономический анализ) [Текст] // Вопросы экономики. – 2002. – № 1. – С. 32-49.
7. Шаститко А. Неполные контракты: проблемы определения и моделирования [Текст] // Вопросы экономики. – 2001. – № 6. – С. 80-99.
8. Schwartz A. Legal Contracts and Incomplete Contracts. In: Werin L., Wijkander H. (eds.). Contract Economics. Blackwell, 1992, p. 76-108.

*Г.Н. Краснова*

### **Непрерывное профессиональное образование как ресурс социально-экономического развития**

**Аннотация.** В статье рассмотрены экономические аспекты непрерывного образования. Показаны основные характеристики понятия «непрерывное образование» и определено, что непрерывное профессиональное образование выступает как системообразующий ресурс политического и социально-экономического развития государства. Приведены статистические данные по доле продукции высокотехнологичных и наукоемких отраслей в валовом внутреннем продукте и удельному весу инновационных товаров, работ, услуг в общем объеме отгруженных товаров, выполненных работ, услуг в России, а также динамика численности занятых в экономике и численности персонала, занятого научными исследованиями и разработками.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, экономика знаний, инновации.

Непрерывное профессиональное образование в настоящее время определяется задачами перехода российской экономики к экономике знаний и необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Инновационное развитие России и регионов ставит одну из ключевых задачу подъема уровня и статуса профессионального образования.

Изменяется социально-экономическое развитие страны, возрастает потребность общества в квалифицированной рабочей силе. Одним из дополнительных источников экономического роста страны является повышение уровня образования населения, а также его непрерывность на протяжении всей жизни человека. Непрерывное профессиональное образование является неотъемлемой частью стратегии развития страны до 2020 года.

В 1968 году в материалах ЮНЕСКО впервые был употреблен термин «непрерывное образование». В 1972 году принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира [2]. Термин «непрерывное образование» многогранен и включает в себя:

- непрерывное и постоянное совершенствование знаний, умений, навыков человека, связанное с необходимостью быть актуальным в современной профессиональной и социальной среде;

- систему взглядов на образовательный процесс, которая рассматривает учебную деятельность как неотъемлемую составляющую образа жизни человека; предполагает необходимость постоянного совершенствования знаний;

- постоянное обогащение творческого потенциала личности, развитие человека как творческой личности.

Непрерывное образование является целостным процессом, состоящим из последовательно следующих друг за другом ступеней специально организованной учебной деятельности, создающих человеку благоприятные условия для жизни.

Непрерывное образование еще трактуется как единая система государственных, общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образования. Решение задач воспитания и обучения, профессиональной подготовки человека должно, с одной стороны, учитывать актуальные и перспективные общественные потребности, с другой стороны, — удовлетворять стремление человека к самообразованию, разностороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни [2].

В настоящее время в условиях экономики, основанной на знаниях, непрерывное профессиональное образование выступает как системообразующий ресурс политического и социально-экономического развития государства.

Непрерывное профессиональное образование как ресурс социально-экономического развития рассматривается со стороны постоянных технических и интеллектуальных нововведений, которые требуют от человека новых знаний, а также со стороны глобализации экономики.

Экономика знаний характеризуется с высокотехнологичными и наукоемкими отраслями. Президент страны В.В. Путин в

своим майском указе от 2017 года поставил задачу по увеличению доли высокотехнологичной и наукоемкой продукции в валовом внутреннем продукте; доли организаций, осуществляющих технологические инновации [6]. Однако в экономике знаний главная задача заключается не в выпуске высокотехнологичной продукции, а в ее использовании во всех отраслях экономики страны. В связи с необходимостью не только создавать новые знания, но и использовать их продуктивно возрастает роль и значение высшего образования.

В настоящее время доля продукции высокотехнологичных и наукоемких отраслей в валовом внутреннем продукте с каждым годом увеличивается.

Таблица 1

Доля продукции высокотехнологичных и наукоемких отраслей в валовом внутреннем продукте [7]

Доля продукции высокотехнологичных и наукоемких отраслей в ВВП, в % к итогу						
2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.
19,7	20,3	21,1	21,8	21,3	22,0	22,1

Доля продукции высокотехнологичных и наукоемких отраслей в валовом внутреннем продукте за период 2010-2017 гг. увеличилась на 2,4%.

Объем отгруженной продукции собственного производства по высокотехнологичным видам деятельности за 2016 г. составил 2248,3 млрд руб. [4].

Таблица 2

Удельный вес инновационных товаров, работ, услуг в общем объеме отгруженных товаров, выполненных работ, услуг в целом по Российской Федерации по видам экономической деятельности [4]

Удельный вес инновационных товаров, работ, услуг в общем объеме отгруженных товаров, выполненных работ, услуг								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2016
Всего	4.8	6.3	8.0	9.2	8.7	8.4	8.5	
Высокотехнологичные виды экономической деятельности	-	-	14.3	16.9	17.7	18.6	18.2	
Среднетехнологичные виды экономической деятельности	-	-	16.1	15.4	14.8	13.8	13.1	
Наукоемкие виды экономической деятельности	-	-	9.9	11.6	13.4	14.0	12.5	

Удельный вес инновационных товаров, работ, услуг в общем объеме отгруженных товаров, выполненных работ, услуг в целом по Российской Федерации за период 2010 – 2016 гг. увеличился в 1,77 раз, причем в 2016 г. по сравнению с 2012 г. этот показатель в высокотехнологичных и наукоемких видах экономической деятельности возрос в 1,3 раза. Однако данный показатель в среднетехнологичных видах экономической деятельности уменьшился в 0,8 раза.

Динамика прироста доли продукции высокотехнологичных и наукоемких отраслей в валовом внутреннем продукте и удельного веса инновационных товаров, работ, услуг в общем объеме отгруженных товаров, выполненных работ, услуг показывает успешное использование новых знаний в разных отраслях экономики страны, что говорит о возрастании численности трудовых ресурсов, имеющих высшее профессиональное образование.

Развитие сферы образования на период до 2030 года ориентировано на повышение доступности и качества образования, подготовку квалифицированных кадров всех уровней профессионального образования, способных быстро реагировать на запросы рынка труда, повышать уровень своей квалификации в течение всей жизни, использовать свои знания, навыки и компетенции, полученные в процессе обучения. Политика в сфере образования на период до 2030 года определяется в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, а также задачами, поставленными Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в указах от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [1, с.91].

Таблица 3

Динамика численности занятых в экономике и численности персонала, занятого научными исследованиями и разработками (научного персонала) в Российской Федерации

Год	2005	2010	2014	2015	2016
Научный персонал, тыс. чел.	813	737	732	738	722
Численность занятых по уровню образования, тыс. чел., в т.ч.	68339	69934	71539	72324	72393
высшее образование, тыс. чел.	17935	20381	23045	23847	24216

Динамика численности персонала, занятого научными исследованиями и разработками за период 2005-2016 гг., показывает его снижение на 11,2%. Численность занятых в экономике увеличилась на 5,9%, причем численность занятых в экономике, имеющих высшее образование, увеличилась на 35%.

В заключение отметим, что непрерывное профессиональное образование в настоящее время выступает как ресурс социально-экономического развития, формируя интеллектуальный капитал нации, который создает новые базовые условия для быстрого роста рынков на основе постоянного обновления технологий и продуктов.

### Библиографический список

1. Министерство экономического развития Российской Федерации. Прогноз долгосрочного социально – экономического развития российской федерации на период до 2030 года [Текст]. - М., 2013. – 336 с.

2. Пережовская А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.) — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 38-41. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7617/> (дата обращения: 15.03.2018).

3. Россия в ИТ-рейтингах [Электронный ресурс] / Tadviser. Государство. Бизнес. ИТ.— Режим доступа: <http://tadviser.ru/a/143864>

4. Технологическое развитие отраслей экономики. Официальная статистика. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/economydevelopment/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/economydevelopment/#)

5. Труд и занятость в России. 2017 [Текст]: статистический сборник. Росстат. – М., 2017. – 261 с.

6. Указ Президента РФ от 13.05.2017 N 208 "О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года" [Электронный ресурс] / Консультант плюс. – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru>

7. Эффективность экономики России. Макроэкономические показатели. Официальная статистика Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс] / Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/efficiency/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/efficiency/#)

УДК 343.5

*А.П. Опальский*

### **Формирование антикоррупционного мировоззрения в системе российского образования**

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема проникновения коррупционных тенденций в образовательную среду. Показаны причины проникновения коррупционного влияния в образовательную сферу. Дана информация, подтверждающая факты коррупции в сфере образования. Современная работа, нацеленная на поддержание учёных и педагогов в сфере антикоррупционного образования, может строиться на основе различных образовательных программ.

**Ключевые слова:** коррупция, этическое поведение, антикоррупционная комиссия, становление личности, общечеловеческие ценности, коррупционное влияние, коррупционные проявления, коррупционная преступность.

Практическая значимость исследования проблем проникновения коррупционных тенденций в образовательную среду обусловлена задачами, стоящими перед системой российского образования. Повсеместное реагирование, связанное с размещением администрациями образовательных учреждений на самом видном месте Кодексов этического поведения и списком антикоррупционных комиссий, представляется полумерой без понимания сущности явления, так глубоко проникшего в образовательную среду и губительно влияющего на формирование потребительского мировоззрения «героев нашего времени».

Для России как многонационального, многоконфессионального государства, богатого культурными и духовными традициями, имеющего богатый исторический опыт, и по сей день не теряют своей актуальности три заповеди К.Д. Ушинского, которые относятся к категории вечных ценностей:

- 1) каждый народ имеет свою систему воспитания, характерную только для него;
- 2) национальные черты коренятся в душе каждого человека глубже прочих;
- 3) воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое.

Обращение к идеям К.Д. Ушинского в современных условиях сохранения российского менталитета не теряет своей актуальности. Если современное образование ориентировано на становление личности, её персонифицирование, то вред от проникновения такого антисоциального явления, как коррупция, на этапе индивидуального постижения общечеловеческих ценностей связан с формированием у личности искажённой картины окружающего мира ценностей, воспринимаемой как должное. А если принять во внимание, что негативный опыт также отличается кумулятивным характером, то, значит, без должного анализа может копироваться в последующих практиках.

На основе анализа систем образования многих европейских стран К.Д. Ушинский писал: «У каждого народа своя особенная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем невозможно. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственными силами» [5].

Вспомним, что лежало в основе перехода российской системы образования на Болонский процесс. Желание вступить в ВТО? Однако развитие торгово-экономических отношений коснулось не только интеграционных процессов, но и подняло довольно глубокий пласт проблем, связанных со сменой парадигм в системе образования.

А.Б. Панькин считает, что «ценности нельзя навязать и отобрать силой, их невозможно купить, продать и подарить в

готовом виде. К ценностям невозможно просто приобщиться, их нужно сотворить самостоятельно, создать в себе и воссоздавать каждый раз в каждой ценностной ситуации заново, преодолевая трудности» [1].

Развивая эту мысль, обратимся непосредственно к «трудностям», преодоление которых может идти своими путями, подчас различающимися полярностью. А здесь с экономической точки зрения включается защитный механизм, посредством которого осуществляется сопоставление затрат, необходимых на преодоление «трудностей», с достижением конкретного результата или эффекта.

Трудности устроить ребёнка в «хорошую» школу, попасть в престижный вуз решаются посредством взяток, подарков, подношений, причём создаваемые при школах фонды поддержки носят «добровольно-принудительный» характер. Кто из родителей будет противиться выстроенной и отлаженной системе поборов. – Ну как же? Все сдают, и я не буду выделяться, иначе это может отразиться на моём ребёнке.

Вот так с молчаливого согласия родителей у чиновников от образования растёт уверенность в своей правоте.

Успешной успеваемости также могут способствовать взятки и подарки. А написание курсовых, дипломных работ, диссертаций для кого-то является своеобразным «бизнесом», не говоря уже о защите «далёких от науки» соискателей учёных степеней.

Может быть, причины проникновения коррупционного влияния в образовательную сферу связаны с недофинансированием, с той разительной стратификацией общества, которая вынуждает образовательные учреждения заниматься поисками дополнительных источников своего содержания?

Чему может научить нищий учитель? Любви к своему предмету? Тогда становится понятным, почему низкая эффективность деятельности общеобразовательной школы подменялась репетиторством, так поощряемым высшими учебными заведениями.

Информация, подтверждающая факты коррупции в сфере образования, показывает на неотвратимость наказания.

Например, в Архангельской области под суд отправился преподаватель Северного (Арктического) федерального универ-

ситета имени Ломоносова за получение взяток от 17 студентов по 2 тысячи рублей с каждого. Взятки предназначались преподавателю за внесение в студенческие зачётные книжки заведомо ложных сведений о сдаче зачёта по соответствующей дисциплине [7].

В Южно-Сахалинске преподаватель Политехнического колледжа Сахалинского госуниверситета обвинён в коррупции за помощь своим студентам на экзамене, благодаря тому, что он являлся классным руководителем у этих студентов. Впоследствии за успешную сдачу экзаменов студенты отблагодарили его, подарив золотой браслет. Следствием подобный подарок был квалифицирован как взятка [8].

Профессор Тюменского индустриального университета (ТИУ) лишён своей должности за старые грехи – взятки, полученные им в 2013 и 2014 годах в бытность завкафедрой автоматизации в институте геологии и нефтегазодобычи Тюменского нефтегазового университета. Деньги были получены от заочников, которые таким образом обеспечивали себе положительные оценки на зачётах и экзаменах без каких-либо усилий. Также взяткодателям предоставлялись готовые курсовые и выпускные работы. Всего было доказано 15 эпизодов взяточничества на сумму 550 тысяч рублей.

Приговором Центрального суда Тюмени продажному преподавателю было назначено 8 лет колонии строгого режима и штраф в размере 2 млн рублей. Дополнительно мужчину на 9 лет отстранили от занятий преподавательской деятельностью. Для обеспечения выплаты штрафа был наложен арест на два автомобиля, квартиру и дом осуждённого [9].

Индивидуальные примеры не единичны, но ощущение безнаказанности позволяет кому-то идти дальше: организовывать преступные сообщества. Так, директор Волгоградского филиала частного учреждения высшего образования «Московский финансово-юридический университет МФЮА» в период 2014-2016 гг. организовала преступную группу, куда также входили и.о. декана, специалист деканата и два методиста. Группа получила незаконные денежные вознаграждения. Подношения руководству приносили неуспевающие студенты. Таким образом «хвостатые» студенты становились вполне успевающими и по-

лучали положительные отметки на зачётах и экзаменах. Женщине инкриминируется 89 эпизодов коммерческого подкупа организованной группой [10]. Максимально, что может получить коррумпированный руководитель за свои преступления, - до 9 лет колонии.

Надо сказать, что выборы могут осуществляться не только со студентов, но и со своих подчинённых. Примером тому может служить дело бывшего ректора Сибирской дорожной академии Владимира К., которому предъявлено обвинение в присвоении денежных средств. Следствие установило, что с июля 2011 по июль 2016 года К. заставлял своих подчиненных отдавать ему выплачиваемые им стимулирующие доплаты. Всего жадный до денег ректор отобрал у коллег более 4,7 млн. рублей [11].

Обеспечение образовательной деятельности тоже может стать ареной проникновения коррупции и разложения чиновников. В частности, в Томске сотрудники ФСБ разоблачили начальника отдела недвижимости одного из региональных вузов, получившего откат от подрядчика заведения. Мужчину взяли с поличным, когда ему передали 100 тысяч рублей за гарантированное заключение договора на оказание услуг по оценке недвижимого имущества и договора подряда с коммерческой фирмой [12].

От уголовной ответственности вернёмся к вопросам ответственности нравственной, достаточно ярко прописанной Л.Н. Толстым. «Великий грех людей, взявшихся за дело образования, просвещения» и совершающих «ужасное зло обмана» по отношению к детям, которые даже не могут «представить себе повода, для какого могли бы старые люди обманывать их», состоит, по мысли писателя, в том, что внушённая в «правдивые сердца» детей «коварная ложь» извращает всю их последующую жизнь [3].

Повышение престижа профессии учителя, педагога – тех, кто закладывает первые кирпичики в общий фундамент знаний – может быть залогом первоначальной борьбы с коррупционными проявлениями.

Я.С. Турбовской, выделяя вуз как выразителя качества отечественного образования, пишет о необходимости реальных

программ повышения качества образования: «Мы бы нашли, несмотря на всю сложность сопротивления, пути устранения беспредельной коррупции, не ограничивались бы сведением решения проблемы к организационным слияниям, попытались бы понять, как наши вузы могут стать исследовательскими центрами, как обеспечить необходимый стране уровень преподавательского профессионализма...»

И действительно, если вузы не только осознают свою ответственность перед страной и обществом, если они чувствуют, что им под силу решение этой задачи, то почему бы не прислушаться к их достаточно громко раздающемуся голосу... А всем известные коррупционные проявления просто отнести к досадным отступлениям и неизбежным издержкам. Ведь терпел же ради державных интересов Пётр рядом с собой не единожды уличённого в неблаговидных поступках великолепного в своей дерзости и алчности Александра Меншикова» [4].

Современная работа, нацеленная на поддержание учёных и педагогов в сфере антикоррупционного образования, может строиться на основе различных образовательных программ. В частности, Управление ООН по наркотикам и преступности продвигает Глобальную интерактивную программу «eLearning», предлагающую правоохранительным органам во всем мире курсы «Введение в антикоррупционную деятельность» и «Предупреждение коррупции» [2]. Программа отражает вопросы транснациональной организованной преступности, незаконного оборота наркотиков, торговли людьми и незаконной миграции, пограничного контроля и контроля над контейнерными перевозками, криминалистики и прав человека. Содержание курсов развивается, в частности, благодаря участию указанного Управления в работе Генеральной Ассамблеи ООН по проблеме наркотиков, незаконный оборот которых активно подпитывает коррупцию и отмывание денег во всем мире.

Практика преподавания на курсах по вопросам противодействия коррупции позволила автору выявить наиболее важные темы, от понимания которых зависит то, как будет строиться дальнейшая деятельность членов антикоррупционных комиссий. Семинары и дискуссии, объединившие широкий спектр работников научных заведений, прокуратуры, органов внутренних

дел, позволили обсудить такие значимые темы, как конфликт интересов, антикоррупционная экспертиза проектов нормативных актов и антикоррупционное декларирование.

О том, насколько непросто менять мировоззрение у людей, формировать новые модели поведения, высказался заместитель начальника управления Президента РФ по вопросам противодействия коррупции А. Аникин в рамках тематической выставки «Россия против коррупции», проведённой на Седьмой сессии конференции ООН 6-10 ноября 2017 года в Вене: «Ощутимые результаты приносит деятельность правоохранительных органов и прокуратуры, которые традиционно не снижают темпов, совершенствуя методы выявления и борьбы с коррупционной преступностью. При этом меры и профилактического, и уголовно-правового характера публичны и демонстрируют решимость государства в обеспечении неотвратимости ответственности за коррупцию вне зависимости от рангов и положения коррупционеров» [6].

Таким образом, сотрудничество государств, общественных организаций и представителей образовательной среды по самоочищению и фильтрации государственной системы от недобросовестных лиц является залогом успешного противостояния коррупции.

### **Библиографический список**

1. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности [Текст]: учеб. пособие - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С.71.
2. Конвенция ООН против коррупции [Электронный ресурс] / <https://pasm.ru/archive/185516/>. - Дата обращения 30.10.2017.
3. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. [Текст]. – М., Л., 1928-1958. - Т.38. – С.159.
4. Турбовской Я.С. Русский язык: между неприязнью и любовью [Текст]. - М.: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2010. – С.158-159.
5. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Избр. пед. соч.: в 2 т. [Текст]. - М., 1974 – Т.1 Факты. – С.123.

6. На конференции ООН в Вене состоялся российский антикоррупционный вернисаж [Электронный ресурс] / <https://pasm.ru/archive/195840/> - Дата обращения 24.02.2018.

7. <https://pasm.ru/archive/191253/>

8. <https://pasm.ru/archive/184437/>

9. <https://pasm.ru/archive/185492/>

10. <https://pasm.ru/archive/182646/>

11. <https://pasm.ru/archive/186163/>

12. <https://pasm.ru/archive/182882/>

УДК 378.4

*В.И. Пептеев*

### **Настоящее и будущее российских университетов**

**Аннотация статьи.** В статье рассмотрены основные тенденции развития российских университетов. Определена трансформация статуса вузов и изложены основные идеи и принципы Болонского процесса. Высказано отношение к Программе «Топ 5/100» и показано влияние глобализации на развитие вузов.

**Ключевые слова:** университет, трансформация статуса вузов, Болонский процесс, рейтинг вузов, глобализация.

Заканчивается пауза в реформе высшего образования, вызванная сменой руководства в Министерстве образования и науки РФ. Успокаивающие заявления нового министра О. Васильевой о пересмотре практики реорганизации вузов не должны вводить научно-педагогическое сообщество в благодушное состояние, давать пищу для иллюзорных надежд на сохранение status quo. Перемены в вузовском образовании укрепляются, точки невозврата пройдены, вузовская реформа готова к новому рубежу. Нас ждет длительная и вязкая адаптация к новшествам (со знаком плюс и минус), неожиданным и неоднозначным, разновеликим по сегментам образовательного пространства. *Медийная обструкция инициатив и решений*

Минобрнауки станет анахронизмом, ибо каждый вуз (группа вузов) будет вовлечен в «дорожную карту» преобразований, когда потребуются конструктивные предложения профессорско-преподавательского состава (ППС), ректората, работодателей, студенчества. Трансформация статуса вузов будет осуществляться в режиме *ad hoc* (применительно к конкретному адресу). Такие размышления провинциального профессора навеяны директивами и проектами Послания президента России Федеральному собранию от 1 марта 2018 года.

Болонская хартия (процесс) должна стать не «пугалом», мишенью для огульной практики, а прагматическим инструментом международного сотрудничества (и за пределами Европы). За два десятилетия организаторы Болонского процесса умерили свои амбиции, столкнувшись с многообразием системы высшего образования по странам, регионам и вузам и невозможностью не только унификации, но даже и гармонизации по ведущим составляющим столь самобытной системы, как высшее образование. Но ключевые идеи и принципы Болонской хартии остаются непреложными:

- а) многоступенчатость;
- б) сопряжение образования, науки и практики;
- в) возможность получения студентами образования за рубежом;
- г) международные рейтинги вузов;
- д) сближение содержания образования с компетентностью и др.

Болонский процесс отнюдь не «заморожен»; он изменил маршрут к «ползучей» эволюции по ассоциациям вузов с акцентами на институты и квалификацию выпускников. Возрастают роль и значение межправительственных соглашений и договоров с вузами. Иными словами, Болонская хартия и последующие документы, даже в усеченном виде, остаются ориентирами в ходе реализации национальных программ реформирования высшего образования [1, 2].

Болонская хартия выдвинула конкурентоспособность в образовании на авансцену мировой политики через совокупность (множество) международных рейтингов. Перенесение конкуренции в сферу образования (конкурентоспособность – это произ-

водный и персонифицированный признак конкуренции, т.е. особого рода дериват; аналогия с дериватами на фондовых площадках) неоднозначно оценивается субъектами образовательной деятельности. Силы рынка расширяют свою экспансию и сделать их цивилизованными не всегда удается. Поэтому речь должна идти о диверсификации рейтингов с учетом многополярности современного мира. Программа «Топ 5/100», на наш взгляд, непосильна для сегодняшней России. Реалистичней добиваться повышения места российских вузов в рейтингах «Топ 500/1000», по развивающимся странам и по отдельным предметам [4].

Высшее образование за исторически короткий срок из закрытых и привилегированных учреждений совершило рывок к массовому и относительно общедоступному. Расширилась сеть вузов, их подразделений и филиалов, особенно в 90-е годы века. Дефицит федерального финансирования по факту расширил полномочия региональных властей и ректоратов вузов. В вузы потянулись прежние абитуриенты техникумов и профессиональных училищ. Материально-учебная и исследовательская базы вузов оторвались от растущей численности студентов вузов (столичных и периферийных). Понадобилось экстренное вмешательство федеральных властей по регулированию высшего образования с неизбежным спутником в виде бюрократизации. Еще раньше в Европе и США бюрократизация отвоевывает один за другим полномочия у некогда автономных вузов. Вызовы глобализации подстегнули дифференциацию вузов по критериям конкурентоспособности и имиджевым приметам (престижные и провинциальные, государственные и частные, самоокупаемые и дотационные). Вирус обособления пошел вширь и в глубь и в России. К гонке за рейтингами подключились вузы в состязании за особый статус: Топ-5, федеральные, опорные, получатели грантов и др. И при такой конъюнктуре педагогические вузы теряют свою привлекательность и кадровый потенциал. Тенденция к сегментации высшего образования неумолима на данный момент, но во избежание негативных последствий и структурных перекосов ей следует противопоставить объединенные действия всех уровней власти (от Администрации президента до активистов гражданского общества). В пылу полемики теряется самое главное в реформе высшего образования – сочленение со-

держания образования (ФГОС ВО) с нормативно-правовыми актами по профессиональной квалификации. Второе пока опережает первое: имеются совместные проекты документов Минобрнауки и Минтруда [3].

Тандем школьное-педагогическое образование подвергается воздействию еще одной тенденции – регионализации. Она апробируется в ФРГ (давно присутствует в Канаде) [4]. Региональные (земельные) кураторы школьного и среднего профессионального образования добиваются полномочий на внесение дополнений и уточнений в школьные программы и на установление гибких графиков учебных и внеучебных занятий. В Финляндии существуют региональные центры по повышению педагогической квалификации (без отрыва от работы) учителей школ и преподавателей средних учебных заведений. Развитые регионы зарубежных стран активно участвуют в софинансировании вузов, расположенных на их территории. Они добиваются установления неснижающегося остатка федерального финансирования для местных вузов, особенно педагогического профиля.

Реформа высшего образования обязана найти оптимально-компромиссные решения и по нерешенным задачам среднего масштаба (уровня). Наиболее актуальные среди них таковы. Подмена выбора профессии выбором вуза. Преимущество бакалавриата и магистратуры и далее – аспирантуры и докторантуры. Права и обязанности представителей бизнеса в образовательной деятельности вуза. Волонтерство студентов. Раннее погружение в профессиональную деятельность (после 2-го курса, а то и раньше). Зарубежный опыт в этих сферах многолик и познавателен.

### **Библиографический список**

1. Бондаренко В.Н. Болонский процесс и Россия [Текст] // Высшее образование в России. – 2017. - № 10. – С.94-106.
2. Камынина Н.Р., Грудзинский А.О. Россия в Болонском процессе – повышение конкурентоспособности высшего образования [Текст] // Высшее образование в России. – 2017. - № 8-9. – С.22-31.
3. Караваев Е.В. «Сопряжение с несопряженным»: содержание образования и профессиональная квалификация [Текст] // Высшее образование в России. – 2017. - № 2. – С.5-11.

4. Писарева Т.Л. Немецкая школа. Еще один шаг к качеству образования [Текст] // Народное образование. – 2017. - № 5. – С.30-38.

5. Сивински В. Академические рейтинги и перспективы их развития [Текст] // Высшее образование в России. – 2017. - № 1. – С.158-166.

УДК 37.02

*И.Е. Сарафанова*

### **Влияние игровых технологий на формирование мотивационного компонента организационно-управленческой компетентности менеджера**

**Аннотация.** В статье раскрывается и обосновывается часть структуры организационно-управленческой компетентности руководителя. Описаны сущность игровой технологии и способы формирования мотивационного компонента. Представлены результаты исследования автора.

**Ключевые слова:** мотивы компетентного руководителя, игровые технологии, формирование мотивов организационно-управленческой деятельности.

Организационно-управленческая компетентность менеджера связана с готовностью руководителя самостоятельно и качественно выполнять организационную и управленческую деятельность для достижения целей организации.

Она состоит из когнитивного, деятельностного, мотивационно – ценностного компонента. Мотивационная составляющая организационно - управленческой компетентности менеджера содержит совокупность потребностей, мотивов, стремлений. Ключевыми мотивами являются стремление заниматься организационно-управленческой деятельностью, т.к. оно является составляющей и проявлением готовности к деятельности, без желания деятельность не может быть эффективной; стремление к совершенствованию себя и организации, т.е. к выявлению и

устранению слабых сторон, повышению качества деятельности, ибо со временем к организации и к руководителю предъявляются новые требования, которым нужно соответствовать, чтобы быть эффективным, компетентным, конкурентоспособным.

Для формирования мотивов в педагогике применяются методы воздействия на мотивационную сферу (поощрение, наказание, соревнование, игра) и методы формирования сознания (беседа, лекция, дискуссия, диспут, пример, объяснение, внушение, инструктаж, доклад, разъяснение) [3, с. 131], [4, с. 140].

По мнению А.А. Вербицкого «профессиональная мотивация и профессиональная направленность не формируется, если в учебном процессе не представлены элементы будущей профессиональной деятельности» [1, с. 48]. Игровая технология и игра воссоздают профессиональную деятельность и позволяют студентам приобрести опыт практической профессиональной деятельности, тем самым способствуют формированию профессиональной компетентности (её компонентов), так как компетентность формируется в соответствующей ей деятельности.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [5].

Игровая технология обладает отличительным признаком от игр - четко поставленными педагогическими задачами, целями обучения и соответствующими им педагогическим результатом [5,6]; наличием строгого алгоритма действий, использованием учебного материала как средства обучения, наличием системы контрольных заданий, адекватных целям [2].

К игровым технологиям относят деловую, имитационную, организационно-деятельностную, ролевую игру и др. Для формирования вышеописанных стремлений в деловой игре мы применяли беседу и объяснение о важности и необходимости организационной и управленческой деятельности, качественного выполнения работы для эффективного функционирования организации; пример, поощрение, наказание (начисление баллов за правильное выполнение организационно-управленческих заданий) и соревнование (разделение участников на группы и выделение групп победителей).

Рассмотрим влияние игровой технологии (деловой игры «Организация планирования») на формирование мотивационного компонента на примере экспериментальных групп (12 студентов 3-4 курса направления подготовки «Менеджмент»). Замеры производились до, после, спустя месяц после игрового занятия.

После игрового занятия только у 16,7 % (2 чел.) стремление заниматься организационно-управленческой деятельностью изменилось: у 8,33% (1 чел.) данное стремление уменьшилось, возможно, это связано с тем, что в процессе игры студенту данная деятельность показалась сложной, что вызвало первичное отторжение; у другого участника усилилось (с отсутствия желаяния до редкого желаяния). Спустя месяц после игрового занятия у того же респондента 8,33% (1 чел.) появилось четкое желаяние заниматься такой деятельностью, что свидетельствует о положительном отсроченном влиянии игры на формирование данного мотива, у другого респондента положительный эффект после игрового занятия сохранился. Все 100% (12 чел.) участников хотят заниматься организационно-управленческой деятельностью.

После игрового занятия произошло уменьшение силы данного стремления у 8,3 % (1 чел.) со среднего до слабого уровня, а у остальных участников она осталась неизменной. Возможно, это связано с тем, что до занятия участник по-иному представлял себе организационно-управленческую деятельность как более легкую, чем это было представлено на занятии. Спустя месяц после игрового занятия у 25 % (3 чел.) увеличилась сила стремления заниматься организационно-управленческой деятельностью, что свидетельствует о положительном отсроченном влиянии игры на формирование данного мотива (у 8,3% вернулось к первоначальному уровню до игры, т.е. отрицательный эффект, возникший сразу после игры, оказался неустойчивым). Возможно, это связано с тем, что проведенная нами деловая игра требовала интеллектуальных и физических усилий. У остальных участников (75 % - 9 чел.) сила стремления не менялась в течение всего времени, что свидетельствует об устойчивости силы стремления и мотива.

После игры наблюдается изменение стремления совершенствовать свой уровень профессиональной подготовки у 25 % (3 чел.). У 16,7% (2 чел.) данное стремление усилилось, а у 8,3%

(1 чел.) уменьшилось (со среднего до слабого уровня). Спустя месяц после игрового занятия наблюдается сохранение положительного прироста у 16,7% (2 чел.) участников, т.е. игровое занятие поспособствовало формированию мотива, и сохранение отрицательного эффекта (1 чел.). Спустя месяц произошло изменение силы данного стремления у 16,7 % (2 чел.): у 1 участника сила стремления уменьшилась (с сильного стремления, которые было до и после игрового занятия до среднего стремления), а у другого участника сила стремления увеличилась (со среднего уровня стремления, который был до и после игры, до сильного). Сила стремления совершенствовать свой уровень профессиональной подготовки устойчива (если сравнивать результаты после игры и спустя месяц) у 83,3 % (10 чел.) участников.

Сразу после игры участникам задавались вопросы: изменилось ли ваше желание заниматься организационно-управленческой деятельностью и стремление совершенствовать свой уровень профессиональных ЗУНов после игрового занятия? 33,3 % (4 чел.) отмечают усиление стремления заниматься организационно-управленческой деятельностью, но по баллам видимых изменений не произошло, возможно, произошло внутреннее микроусиление данного стремления. 75% (9 чел.) респондентов ответили, что у них после игрового занятия произошло усиление стремления совершенствовать свой уровень профессиональных ЗУНов (у 25% -3 чел., изменились баллы, у 50% - 6 чел., микро изменения).

Данные результаты свидетельствуют о положительном влиянии игрового занятия на формирование мотивов: после игры наблюдается увеличение силы стремления совершенствовать свой уровень профессиональной подготовки, а спустя месяц после игры увеличивается сила стремления заниматься организационно-управленческой деятельностью, но наибольшее влияние занятие оказало на усиление мотива совершенствовать свои профессиональные знания, умения, навыки.

### **Библиографический список**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод.пособие / А.А. Вербицкий.– М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Гончарова О. В. Когнитивные основы игровых технологий в процессе подготовки бакалавров в экономическом вузе на занятиях психолого-профессиональной направленности [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [http://sociosphera.com/publication/conference/2013/179/kognitivnye\\_osnovy\\_igrovyyh\\_tehnologij\\_v\\_processe\\_podgotovki\\_bakalavrov\\_v\\_ekonomicheskom\\_vuze\\_na\\_zanyatiyah\\_psihologoprofessional/](http://sociosphera.com/publication/conference/2013/179/kognitivnye_osnovy_igrovyyh_tehnologij_v_processe_podgotovki_bakalavrov_v_ekonomicheskom_vuze_na_zanyatiyah_psihologoprofessional/) Дата обращения: 09.08.16.

3. Педагогика [Текст]: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2010. – 432 с.

4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Воспитание учащихся: теория и методика [Текст]: курс лекций / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. - Ярославль, 2002. – 282 с.

5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Игровые технологии [электронный ресурс]. – Режим доступа. - [http://moi-rang.ru/publ/metodicheskie\\_materialy/pedagogicheskie\\_tekhnologii/igrovye\\_tekhnologii/12-1-0-48#.V6mavtKLTIU](http://moi-rang.ru/publ/metodicheskie_materialy/pedagogicheskie_tekhnologii/igrovye_tekhnologii/12-1-0-48#.V6mavtKLTIU). Дата обращения: 09.08.16

6. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / под общ.ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2012. – 311 с.

УДК 331.5

*Ю. В. Шуматбаева*

### **Кадры как ключевые факторы развития цифровой экономики**

**Аннотация.** В статье обозначены основные цели направления, касающегося кадров и образования, определены условия для подготовки кадров цифровой экономики и проблемы рынка труда при цифровизации. Рассмотрена роль кадрового потенциала в цифровой экономике и трансформация рынка труда.

**Ключевые слова:** цифровая экономика, кадры и образование, коммуникации.

В настоящее время в век компьютеризации и высоких технологий цифровая экономика затрагивает каждый аспект жизни: здравоохранение, образование, интернет-банкинг, правительство. Цифровая экономика получила развитие во всех высокоразвитых странах, в том числе и в России. С учетом из событий внешней политики и общемировых тенденций перед Россией стоит вопрос глобальной конкурентоспособности и национальной безопасности, и немалую роль в решении данного вопроса играет развитие цифровой экономики в стране. Некоторые элементы цифровой экономики уже успешно функционируют. На сегодня, учитывая массовый перенос документов и коммуникаций на цифровые носители, разрешение электронной подписи, общение с государством также переходит на электронную платформу.

Выступая на пленарном заседании Санкт-Петербургского экономического Форума 02.06.2017 г., В.В. Путин сказал: «Цифровая экономика – это не отдельная отрасль, по сути, это основа, которая позволяет создавать качественно новые модели бизнеса, торговли, логистики, производства, изменяет формат образования, здравоохранения, госуправления, коммуникаций между людьми, а, следовательно, задаёт новую парадигму развития государственной экономики и всего общества».

Прошли времена, когда интернет рассматривался как дополнение к офлайн-бизнесу сначала в роли онлайн-витрины, затем в роли онлайн-магазина. Выход на сцену жизни новых поколений – молодежи, буквально живущей в сети, – заставляет бизнес становиться онлайн-овым («цифровым»), в первую очередь, по умолчанию. Какие-то отрасли и страны цифровой переворот затронул раньше и сильнее, кого-то меньше. Первыми под каток попали сервисные услуги, медиа и развлечения, затем телекоммуникационные компании и банки. Но, и по общему мнению аналитиков, и по результатам опросов менеджеров компаний, в итоге в той или иной степени он затронет всех.

Цифровизация – это создание нового продукта в цифровой форме. Например, динамический учебный курс с мультипликацией или интерактивная система комментирования документа – это уже цифровизация. Продукт, созданный на базе цифровизации, уже невозможно перенести на физические носители без существенной потери его качества, поэтому цифровиза-

ция в отличие от оцифровки позволяет сделать бизнесу существенный рывок и получить новые конкурентные преимущества.

С использованием цифровых технологий изменяются повседневная жизнь человека, производственные отношения, структура экономики и образование, а также возникают новые требования к коммуникациям, вычислительным мощностям, информационным системам и сервисам.

В целях управления развитием цифровой экономики принята Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», которая определяет цели и задачи в рамках 5 базовых направлений развития цифровой экономики в Российской Федерации на период до 2024 года. К базовым направлениям относятся нормативное регулирование, кадры и образование, формирование исследовательских компетенций и технических заделов, информационная инфраструктура и информационная безопасность.

Основными целями направления, касающегося кадров и образования, являются создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики; совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами; рынок труда, который должен опираться на требования цифровой экономики; создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России.

Учитывая, что система образования должна ориентироваться как на текущее состояние рынка труда, так и на его трансформацию, связанную с внедрением цифровых технологий, изучение кадровых проблем необходимо проводить в связке с ролью кадрового потенциала в цифровой экономике, а также с анализом рынка труда.

Обозначенная в Программе позиция, что «ключевым фактором производства являются данные в цифровой форме», на наш взгляд, требует некоторого уточнения. Безусловно, цифровые технологии позволяют сократить время на коммуникации, ускорить все процессы экономической деятельности, но что в результате ускорения этих процессов произойдет – расцвет или деградация экономики, – зависит от вектора развития человеческого капитала. Очевидно, что традиционно выделяемые для всех этапов развития человечества ключевые факторы производства – земля, труд и капитал – в эпоху ЧПР и цифровой трансформации экономики, когда

стоимость товаров, услуг и информации стремительными темпами снижается, претерпевают радикальные изменения. Основным активом государств будет становиться человеческий капитал. Не человек вообще, а человек, обладающий компетенциями в области новых технологий, умеющий исследовать, умеющий внедрять новое, умеющий совершенствовать старое. И даже не человек, а группы людей, умеющие объединять и активизировать компетенции личностей в единый коллективный интеллект. В связи с этим можно признать, что основными факторами производства в грядущей экономике становятся человеческий и информационный капиталы, при этом роль ключевого фактора закрепляется за человеческим капиталом.

Инициатива реализации масштабных задач, как следует из Программы, принадлежит государству, высокая доля которого в экономике является и положительной, и одновременно отрицательной чертой. Именно государство намеревается создавать механизм управления развитием цифровой экономики с включением представителей всех заинтересованных сторон в развитии цифровой экономики (органов государственной власти, бизнеса, гражданского общества и научно-образовательного сообщества). С одной стороны, это может серьезно стимулировать развитие бизнеса и гражданского общества в избранном направлении перемен, с другой стороны, таким образом направляемое взаимодействие чревато противоречиями, среди которых важнейшим является разнонаправленность усилий и торможение инициатив.

В России также есть определенные тенденции, которые уже остро ставят вопрос о состоянии рынка труда в эпоху цифровизации. «Шесть лет назад в Сбербанке в бэк-офисе работало 59 тысяч человек. Сегодня работает 12 тысяч. В 2018 году будут работать пять тысяч. А по нашим оценкам, еще через три года будет работать в лучшем случае тысяча», - отмечает Г. Греф. Глава Центра стратегических разработок Алексей Кудрин заявил: «Прогнозисты говорят, что через 10 лет треть профессий отомрет. Уйдет часть экономистов и юристов, за которых начнут работать роботы. Я мечтаю, чтобы налоговая служба не выходила на предприятия, а просто в режиме обмена данными проводила аудит... Цифровизация и переход на другие модели управления, профилактику любых нарушений существенно сократят потребность в чиновниках, и решения будут приниматься авто-

матически... нам будет не хватать 1 млн. программистов, которые будут заниматься оцифровкой в любой отрасли» [1].

Такого рода подвижки рынка труда остро ставят вопрос о том, как будет усовершенствован человеческий труд, какие кадровые ресурсы будут востребованы, какие модели образования нужны для новой цифровой экономики, и, наконец, что делать с людьми, не нашедшими себе места в ней, поскольку они не имеют творческого потенциала, специальных социальных и коммуникативных навыков и не умеют работать в условиях неопределенности и быстрых изменений.

Для достижения поставленной цели требуется обеспечить единство прикладных, фундаментальных и методологических знаний, составляющих основу профессиональной и общей культуры [4].

Одного подключения и цифрового доступа недостаточно для создания устойчивого цифрового будущего для всех. Необходимо понять, как социальная политика и политика в области занятости могут быть трансформированы в условиях цифровизации экономики в части развития и адаптации трудовых навыков, выработки новых подходов к социальной политике и ее совершенствования. Есть необходимость скорректировать все формы образования и обучения в течение жизни человека, чтобы в полной мере раскрыть потенциал новых цифровых технологий и развить среди населения навыки, необходимые на рынке труда, в т.ч. цифровую грамотность, которая является важным фактором развития цифровой экономики. Несмотря на то, что исследователи и практики высоко оценивают риски цифровой экономики, в отношении цифровизации в мире высказываются и вполне оптимистические мнения. В частности, это звучит в декларации, принятой в апреле 2017 года на встрече министров цифровых экономик стран G20 «G20 Digital Economy Ministerial Conference Düsseldorf 6 – 7 April 2017», а также в Обзоре Доклада о мировом развитии Всемирного банка 2016, где утверждается, что страхи перед «технологической безработицей» восходят к временам промышленной революции, а исчезновение видов работ и сокращение рабочих мест, вследствие технического прогресса, представляет собой неотъемлемую часть экономического прогресса. Ответные же меры политики связываются с пересмотром систем социальной защиты и повышением качества и

актуальности образования и профессиональной подготовки, что, однако, является теми областями, реформирование которых может принести плоды лишь спустя многие годы».

В современном дискурсе о профессиональном образовании осуществлен важный переход к новой терминологии, отражающей существенные подвижки в самом его содержании. Речь идет уже скорее не о овладении знаниями, а приобретении умений – skills, и более того, приобретении не отдельных навыков, а групп навыков или компетенций. Возникла такая парадигма терминов: hard skills, soft skills, digital skills, которые отражают кардинальные изменения в образовательной сфере. Для всех профессий будет разное соотношение всех названных трех групп навыков. К первой группе навыков, как правило, относят профессиональные навыки, которые можно довести до автоматизма и которые можно измерить, например, при помощи экзамена. Вторые относятся к категории личных качеств, приобретаются в процессе социализации человека и овладения профессиональным опытом, позволяют человеку быть успешным независимо от специфики его основной деятельности.

Что касается третьих – то здесь важно, кто должен получить «пакет» таких навыков. «Например, для «нецифровых» профессий (врач, адвокат, актер, учитель литературы) digital skills – это некий стандартный пакет компетенций, необходимых им как рядовым членам современного сетевого цифрового общества. Тем, кто составляет техническую элиту этого общества, нужен совсем другой пакет. Более того, для представителей этой группы digital skills приобретают значение hard skills. То же самое происходит с soft skills. Части специалистов коммуникативные и управленческие навыки необходимы для поддержания общего профессионального уровня, а, скажем, для элиты педагогического и управленческого сообществ такие компетенции входят в пакет hard skills наряду с узкопрофессиональными знаниями. Ведь известно, что талантливые учителя отличаются от среднестатистических педагогов не столько глубиной своих знаний, сколько умением их донести, т. е. более совершенной коммуникацией». В дискуссиях прежде всего обсуждается соотношение данных трех компонентов и пути их гармоничной компоновки. Правильным ответом на этот вопрос может быть только укрепление фундаментальности образования для подготовки студента, способного в дальнейшем непрерывно

развиваться, компетентного как в технических, так и гуманитарных науках, обладающего различными междисциплинарными знаниями и трансдисциплинарными методами исследования. Пропорции различного рода компетенций не могут не определяться многими факторами – от выбора будущей профессии и запросов общественного развития до культурной специфики региона, где работает человек.

### **Библиографический список**

1. Андреева Г.Н., Бадалянц С.В. и др. Развитие цифровой экономики в России как ключевой фактор экономического роста и повышения качества жизни населения [Текст]: монография. – Нижний Новгород: Изд-во «Профессиональная наука», 2018. – 131 с.
2. Батракова Л.Г., Колпакова А.Г. Стратегия и тактика процесса управления знаниями [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Т. I (Гуманитарные науки). – С. 109 – 112.
3. Батракова Л.Г. Показатели развития экономики знаний [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. I (Гуманитарные науки). – С. 107 – 111.
4. Ходырев А.М., Филиппов Г.А., Молоков Д.С. Вариативные модели переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей. [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 206 – 213.

**УДК 336.22**

*А.Г. Степанов*

### **Особенности налоговых отношений Федеральных казенных учреждений силовых структур**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности налоговых отношений федеральных казенных учреждений силовых структур, основные особенности правового положения учреждений. Федеральные казенные учреждения силовых структур выступают и в качестве налогового агента по налогу на доходы фи-

---

© Степанов А.Г., 2018

зических лиц. Рассмотрены налоговые отношения и особенности налогообложения федеральных казённых учреждений силовых структур РФ.

**Ключевые слова:** казенные учреждения, бюджетные учреждения, автономные учреждения, силовые структуры, федеральные органы, налог, налогообложение.

В соответствии с принятым Федеральным законом от 8 мая 2010 года №83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (далее – Федеральный закон №83-ФЗ) с 2011 года все бюджетные организации должны перейти на новый правовой статус. Законодательством предусматривается три типа государственных учреждений – это казённые, бюджетные и автономные учреждения. Выбор нового типа государственного учреждения осуществлялся федеральным органом исполнительной власти самостоятельно с учетом методических рекомендаций Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 года №1505-р.

Начиная с января 2011 года, государственными и муниципальными учреждениями проведен большой объем организационных мероприятий, связанных с изменением их правового статуса. Подготовлены новые учредительные документы, проведена необходимая регистрация вновь образованных юридических лиц, решены вопросы договорных отношений, а также осуществлены процедуры по реорганизации лиц и расчетных счетов новых государственных учреждений. По состоянию на февраль 2018 года в Российской Федерации зарегистрировано 170 тысяч 161 государственное учреждение, из них на федеральном уровне 12 тысяч 57 учреждений.

Таблица 1

**Количество государственных учреждений**

Региональный уровень	Автономные учреждения	Бюджетные учреждения	Казённые учреждения	ВСЕГО
ВСЕГО	17.715	105.531	46.915	170.061
В т.ч. федеральный	409	6.016	5.632	12.057

Статус казённых учреждений приняли все бюджетные организации, которые занимаются оказанием государственных услуг, выполнением работ и исполнением государственных функций в целях обеспечения реализации полномочий органов государственной власти, финансовое обеспечение деятельности которых осуществляется за счет средств федерального бюджета и на основании бюджетных смет.

Основными особенностями правового положения вновь введенных казённых учреждений являются:

- финансовое обеспечение деятельности осуществляется за счет средств соответствующего бюджета бюджетной системы Российской Федерации и на основании бюджетной сметы (пункт 2 статьи 161 и статья 6 Бюджетного кодекса);

- операции по исполнению бюджета осуществляются на открытых лицевых счетах в органе Федерального казначейства или финансовом органе субъекта Российской Федерации, муниципальном образовании (пункт 4 статьи 161 и статья 220.1 Бюджетного кодекса);

- учреждение самостоятельно выступает в суде в качестве истца и ответчика (пункт 8 статьи 161 Бюджетного кодекса), а также отвечает по своим обязательствам находящимися в его распоряжении денежными средствами (пункты 5 и 7 статьи 161 Бюджетного кодекса);

- учреждение не вправе предоставлять и получать кредиты или займы, приобретать ценные бумаги. Субсидии и бюджетные кредиты казенному учреждению не предоставляются (пункт 10 статьи 161 Бюджетного кодекса);

- имущество закрепляется на праве оперативного управления, и учреждение не вправе распоряжаться им без согласия собственника (пункт 4 статьи 298 Гражданского кодекса);

- может осуществлять приносящую доходы деятельность, только если такое право предусмотрено в его учредительном документе. Доходы, полученные от указанной деятельности, поступают в соответствующий бюджет бюджетной системы Российской Федерации (пункт 3 статьи 161 Бюджетного кодекса);

- размещение заказов на поставки товаров, выполнение работ и оказание услуг осуществляется в соответствии с Федеральным законом от 5 апреля 2013 года № 44-ФЗ «О контракт-

ной системе в сфере закупок товаров, работ и услуг для обеспечения государственных или муниципальных нужд».

В соответствии с пунктом 5 статьи 16 Федерального закона №83-ФЗ с 1 января 2011 года статья 321.1 Налогового кодекса, регулировавшая особенности ведения налогового учета именно бюджетными организациями, утратила силу. Требования к системе налогообложения государственных учреждений различных типов становятся разбросанными в законодательстве и в настоящее время вызывают массу вопросов и трудностей при осуществлении их текущей деятельности.

На статус казённых учреждений перешли также и бюджетные организации, относящиеся к силовым структурам Российской Федерации или Силовому блоку России. Основанием для принятия этого типа государственных учреждений стали требования, закрепленные в пункте 1 статьи 31 Федерального закона №83-ФЗ.

В данной статье под силовыми структурами понимается специально организуемые для обеспечения защиты и безопасности государства министерства или ведомства, где законодательством предусмотрена военная и приравненная к ней служба. В перечень таких федеральных органов исполнительной власти входят структурные подразделения Министерства обороны, Министерства внутренних дел, Федеральной службы безопасности, Федеральной службы охраны, Службы внешней разведки, Федеральной службы исполнения наказаний, Росгвардии и Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. Соответственно под силовым блоком понимается совокупность этих силовых структур или органов государственной власти, функции которых связаны с обеспечением защиты и безопасности государства и в которых предусмотрена военная, а также приравненная к ней служба. По состоянию на март 2015 года федеральных казенных учреждений силовых структур Российской Федерации зарегистрировано в количестве 4 тысячи 317 учреждений, что составляет 89,4% от всех федеральных казённых учреждений. С учетом количества учреждений, деятельность которых составляет государственную тайну, этот показатель превышает 90%.

В связи с тем, что федеральные казённые учреждения силовых структур Российской Федерации созданы для обеспечения

функций по защите государства и обеспечению его безопасности, они имеют отличительные функциональные особенности, которые затрагивают как правовое положение казённых учреждений, так и соответственно область их налоговых отношений.

Обращаем внимание на то, что финансовое обеспечение деятельности казённых учреждений силовых структур осуществляется только за счет средств федерального бюджета, лицевые счета для осуществления операций по исполнению бюджета открываются только в территориальных органах Федерального казначейства, а в части налогообложения такие казенные учреждения имеют некоторые льготы при исчислении установленных налогов и соответственно их уплате.

Таблица 2

### Особенности функционирования федеральных казённых учреждений

Казённые учреждения	Федеральные казённые учреждения силовых структур
финансовое обеспечение деятельности осуществляется за счет средств соответствующего бюджета бюджетной системы РФ и на основании бюджетной сметы (пункт 2 статьи 161 и статья 6 БК РФ)	финансовое обеспечение деятельности осуществляется за счет средств <b>федерального бюджета</b> бюджетной системы РФ и на основании бюджетной сметы
операции по исполнению бюджета осуществляются на открытых лицевых счетах в Федеральном казначействе или финансовом органе субъекта РФ (муниципальном образовании) (пункт 4 статьи 161 и статья 220.1 БК РФ)	операции по исполнению бюджета осуществляются на открытых лицевых счетах <b>в территориальных органах Федерального казначейства</b>
Налогообложение в соответствии с Налоговым кодексом Российской Федерации	Налогообложение в соответствии с Налоговым кодексом с учетом особенностей налогообложения <b>по налогу на имущество, земельному и транспортному налогу</b>

Казённые учреждения силовых структур Российской Федерации в настоящее время, как и остальные казенные учреждения, являются плательщиками налогов и сборов, установленных в статьях 13 – 15 Налогового кодекса. Кроме того, федеральные казённые учреждения силовых структур также выступают и в качестве налогового агента по налогу на доходы физических лиц.

Таким образом, были рассмотрены вопросы налогообложения казённых учреждений и некоторые особенности примене-

ния налогового законодательства федеральными казёнными учреждениями силовых структур Российской Федерации в качестве налогоплательщиков. Но казённые учреждения, как уже было сказано выше, выступают также и в качестве налоговых агентов по налогу на доходы физических лиц, а в части федеральных казённых учреждений силовых структур имеются определенные особенности налоговых отношений. Они не касаются практических вопросов исчисления и уплаты налога на доходы физических лиц в соответствии с налоговым законодательством, а находятся больше в теоретической плоскости его наличия и применения, поэтому рассматривать их необходимо будет отдельно.

### **Библиографический список**

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 N 145-ФЗ (с последними изменениями и дополнениями).

2. Налоговый Кодекс Российской Федерации. Часть первая. Федеральный закон РФ от 31.07.1998 г. №146-ФЗ. Часть вторая. Федеральный закон РФ от 05.08.2000 г. №117-ФЗ (с последними изменениями и дополнениями).

3. Гражданский Кодекс Российской Федерации. Часть первая. Федеральный закон от 30 ноября 1994 г. №51-ФЗ. Часть вторая. Федеральный закон РФ от 26 января 1996г. № 14-ФЗ (с последними изменениями и дополнениями).

4. Федеральный закон "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений" от 08.05.2010 N 83-ФЗ.

5. Федеральный закон от 05.04.2013 N 44-ФЗ (ред. от 31.12.2017) "О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд".

6. Распоряжение Правительства РФ от 07.09.2010 N 1505-р "Об утверждении методических рекомендации по определению критериев изменения типа государственных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных учреждений с учетом сферы их деятельности и рекомендаций по внесению изменений в трудовые договоры с руководителями бюджетных

учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных бюджетных учреждений".

7. Письмо Департамента налоговой и таможенно-тарифной политики Минфина РФ от 16 августа 2013 года № 03-03-05/33508 «Об особенностях определения налоговой базы по налогу на прибыль и о применении НДС при оказании услуг по предоставлению в аренду государственного имущества».

8. Письмо Департамента налоговой и таможенно-тарифной политики Минфина РФ от 19.08.2013 №03-03-05/33760 «Об учете в целях налогообложения прибыли организаций доходов от оказания платных услуг, оказываемых казенным учреждением».

9. Письмо Департамента налоговой и таможенно-тарифной политики Минфина России от 14.08.2013 №03-07/33075 «О применении НДС при реализации государственного (муниципального) имущества казны физическим лицам, не являющимся индивидуальными предпринимателями, а также по отражению этих операций в бюджетном учете».

10. Письмо Департамента налоговой и таможенно-тарифной политики Минфина России от 28.08.2013 №03-03-06/4/35325 «О порядке учета для целей налога на прибыль организаций неустойки за ненадлежащее исполнение обязательств, а также денежных средств, поступающих от арендаторов в возмещение коммунальных и эксплуатационных услуг».

11. Письмо Департамента налоговой и таможенно-тарифной политики Минфина России от 14.02.2012 №03-03-05/11 «О порядке учета доходов в виде стоимости излишков материально-производственных запасов и прочего имущества, которые выявлены в результате инвентаризации казенным учреждением и органом исполнительной власти как юрлицом, для целей исчисления налога на прибыль».

12. Письмо УФНС России по городу Москве от 03.09.2012 №16-15/082383@ «Об учете в целях налогообложения добровольных взносов и пожертвований».

13. Постановление Пленума ВАС РФ от 30.05.2014 №33 «О некоторых вопросах, возникающих у арбитражных судов при рассмотрении дел, связанных с взиманием налога на добавленную стоимость».

14. Официальный сайт для размещения информации о государственных (муниципальных) учреждениях. Эл.доступ: <http://www.bus.gov.ru/pub/home>.

УДК 334.021.1

*Г.А. Филиппов*

### **Концептуальные основы маркетинговой деятельности вуза**

**Аннотация.** Статья представляет собой результат выявления и обоснования концептуальных основ для реализации маркетинговой функции в вузе. В ней проводится разделение понятий «профорентация» и «маркетинг» вуза. Маркетинг всегда рассматривается как совокупность трех процессов: философия организации, набор методов и функция управления. В статье приводятся положения, способные формировать маркетинговую функцию и философию вуза.

**Ключевые слова:** профорентация, маркетинг вуза.

В современных социально-экономических условиях повышается актуальность развития вузовского маркетинга. В условиях подушевого финансирования количество студентов определяет благосостояние вузов, а значит рождает сильную конкуренцию между ними. Количество выделяемых «бюджетных» мест после распределения их по направлениям и профилям не способно обеспечить достаточную наполняемость студенческих групп, следовательно и их рентабельность.

Первым решением этой проблемы может быть увеличение набора студентов на условиях полной компенсации расходов за обучение. Вуз производит «донабор» в существующие «бюджетные» группы студентов. Вторым решением вуза может быть сокращение количества групп студентов за счет уменьшения количества профилей в рамках одного направления, а также объединение потоков студентов на инвариантные модули обучения, что увеличивает количество слушателей у одного преподавателя. Третьим решением может быть резкое сокращение отчисления студентов для сохранения нужного количественного состава студенческих групп на протяжении всего периода обучения.

Наиболее близкая к маркетингу деятельность, реализуемая в вузе, носит название профориентационной работы. Профориентация имеет несколько, на наш взгляд, важных отличий от маркетинга. Главной целью профориентации является помощь в осознанном объективном выборе или не выборе будущей профессии. Целью маркетинга является формирование устойчивого предпочтения к выбору спектра профессий конкретного вуза, информирование и убеждение в пользу ограниченного спектра образовательных продуктов. Профориентация представляет уже сложившийся пакет предложений на рынке образовательных услуг и оценивает степень готовности (возможности и желания) к его освоению. Маркетинг изучает спрос и потребности клиентов, формирует предложения по изменению портфеля образовательных услуг, инициирует создание новых направлений и профилей подготовки, а также обосновывает необходимость отказа от невостребованных образовательных продуктов. Главным объектом профориентации является, как правило, абитуриент, потенциальный студент. Главным объектом маркетинга является студент, существующий клиент.

Для реализации маркетинговой функции в вузе могут быть созданы специальные структурные подразделения: отделы, управления и т.д. – или изменены регламенты работы существующей структуры. В любом случае этот процесс должен сопровождаться вовлеченностью руководства вуза в маркетинговую деятельность и принятие общих концептуальных подходов в управлении организацией.

Университет рассматривается как организация, производящая и реализующая образовательные услуги в конкурентной среде. Главными клиентами университета являются его студенты, удовлетворенность которых обеспечивает занятость всех работников вуза. Главным продуктом университета является подготовка студента к успешной профессиональной деятельности средствами образования и воспитания. Главным результатом деятельности университета является достаточный (стремящийся к высокому) уровень подготовки специалиста, обладающего комплексом личностных, деловых и профессиональных компетенций. Критерием промежуточных оценок результата деятельности университета является степень приближения студента к

модели эффективного специалиста, степень его готовности к успешному трудоустройству.

Уникальным предложением на рынке образовательных услуг является эффективный процесс достижения результата подготовки успешного специалиста. Университет продает «билеты» на экспресс, гарантированно достигающий заданной цели. Университет определяет стоимость «билета», в которую входит достаточный уровень подготовленности клиента (баллы ЕГЭ) и оплата в установленном размере для внебюджетных мест. В случае выполнения клиентом заданных университетом требований вся ответственность за достижение результата полностью ложится на вуз. Все аргументы, касающиеся неготовности или неспособности студента, являются неприемлемыми. Университет обладает всеми необходимыми средствами адаптации, обучения (при необходимости дополнительного и индивидуального), воспитания, стимулирования активности и т.д. для обеспечения гарантий каждому студенту в достижении заданной цели. Любые проблемы и причины отклонений необходимо искать в сотрудниках вуза, технологиях и управлении.

Разработка образовательных программ имеет тройную регламентацию: со стороны государственных стандартов, со стороны работодателей и со стороны клиента. Ни одна из этих регламентаций не может дать полную картину по комплексу необходимых учебно-профессиональных дисциплин. Создание образовательной программы – творческий процесс университета, имеющий высокую степень свободы и риска, обладающий всеми признаками проектной деятельности. Университет должен быть уверен в высоком качестве идей, технологий, содержания, обеспечивающих ресурсов и поддерживающих процессов каждой образовательной программы. Он обеспечивает заказ разработки образовательных программ (изнутри или извне) и приемку в форме публичной защиты.

Университет как любая организация должен определить для себя тип маркетинговой деятельности, который зависит от стратегических целей и ресурсного потенциала. Выбирая недифференцированный (массовый) маркетинг, вуз гарантирует каждому студенту достижение результата за счет совершенства собственных процессов мотивации и подготовки. Выбирая сегментированный маркетинг, вуз гарантирует результат только

отдельным группам студентов, показавшим высокий потенциал «на входе» (ЕГЭ и другие вузовские испытания) и вкладывающим в результат собственные дополнительные усилия, компенсирующие недостаточный уровень процессов мотивации и подготовки в университете.

Единицей измерения финансовых результатов работы вуза является студенческая группа, а не отдельный студент. Существует порог рентабельности студенческой группы, который зависит от формы обучения, наполняемости, постоянных и переменных расходов и цены за обучение.

Университет как образовательная организация может выбирать одну из двух стратегий работы вуза. Выбирая стратегию транзакционного маркетинга (принцип «дырявого ведра»), вуз основные ресурсы тратит на привлечение новых клиентов, что гарантирует объем необходимого контингента студентов даже при значительной степени неудовлетворенности и потерях клиента. Выбирая стратегию маркетинга отношений (принцип «целого ведра»), вуз основные ресурсы тратит на удержание существующего контингента, повышение степени удовлетворенности студентов, достижение результата максимальным количеством клиентов, создание такой деловой репутации, при которой многие абитуриенты захотят стать его клиентами, а усилия по привлечению станут минимальными или ненужными.

Любой университет рассматривается клиентом как один из десятков возможных вариантов. Часто уникальность и преимущества вуза являются гипертрофированным убеждением только его сотрудников. Многие элементы преимуществ вообще не влияют на выбор абитуриента. Университет средствами маркетинга должен позиционировать свои конкурентные преимущества, находящиеся в фокусе интересов абитуриентов, используя адекватные каналы, среди которых лидируют мнения удовлетворенных клиентов и продвижение средствами интернет технологий (сайт и социальные сети).

### **Библиографический список**

1. Филиппов Г. А. Социокультурный механизм развития воспитательной системы образовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Филиппов. – Ярославль: Б.и., 1999. - 203 с.

2. Филиппов Г. А. Стейкхолдеры педагогического вуза [Текст] / Г. А. Филиппов // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского» в 2 ч. - Ч. 2. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 405-410.

УДК 37.091.3

*А.Г. Шатохин*

### **Проблема применения тестов и задач в качестве оценочного средства в современных условиях подготовки менеджеров**

**Аннотация.** Применение тестов при проведении семинарских занятий позволяет в определённой степени оценить индивидуально каждого студента. Использование различных видов задач дает преподавателю возможность осуществлять оперативный контроль в учебном процессе в целом и в частности на практических занятиях.

**Ключевые слова:** тестирование, задачи, контрольная работа, фронтальная проверка, компьютерная проверка.

Достаточно важная проблема методики преподавания в вузе - это проверка знаний студентов в учебном процессе. На практических занятиях преподаватель при всем желании за 2 часа не сможет опросить всех студентов группы.

В основном участие в работе семинара при рассмотрении теоретических вопросов принимает не больше половины всех студентов группы, поэтому преподаватель фактически не знает, как изучаемый материал усвоен студентами, каким образом оценить их знания на данном этапе.

Как известно, существует различные формы проверки знаний студентов: контрольные работы, компьютерная проверка, тестирование, деловые игры и др.

Использование же тестов в качестве оценочного средства на практических занятиях позволяет в определенной степени оценить конкретно каждого студента. Автор, например, использует различные виды тестов:

1. Студентам предлагается дать определение 10 наиболее важным понятиям в курсе, которые уже были рассмотрены преподавателем на предыдущих лекциях и должны быть законспектированы студентами. Например: по курсу «Маркетинг» вопросы: 1. Маркетинг - это...; 2. Позиционирование товара на рынке - это...; 3. Ассортиментная политика - это... и т.д.[1]. Время письменного ответа - 10 минут.

Проверка теста дает возможность преподавателю узнать, как усвоен материал, какие возникли проблемы при подготовке к семинарским занятиям у студентов.

2. Каждому студенту выдается индивидуальный (всего 5-7 вариантов) тест, который содержит 10 вопросов и четыре-пять вариантов предполагаемых ответов. Правильный ответ может быть один или несколько.

Например, по курсу «Стратегический менеджмент». Вопрос 1. Назовите факторы, которые включают в себя понятие стратегического менеджмента. Ответы: а) исследования ситуации и развития фирмы, б) политические, в) правовые, г) экономические, д) организационные. Вопрос 2. И. Ансофф [3] пишет: «Стратегическое планирование – это управление по планам, а стратегический менеджмент – это управление по...». Ответы: а) ориентирам, б) проектам, в) результатам, г) целям, д) программам.

Время на выполнение этого задания не больше 15 минут. Вопросы и ответы должны составляться с таким расчетом, чтобы студенты могли правильно воспроизвести усвоенный материал.

Достаточно эффективным средством оценки знаний студентов могут служить контрольные работы сразу по нескольким темам: *теоретического характера и на основе использования задач.*

*Контрольные работы теоретического характера.* Например, по курсу «Антикризисное управление» по теме «Факторы развития организации» предлагается два варианта по два вопроса в каждом, один из которых специально не был прочитан преподавателем и должен быть подготовлен студентами самостоятельно к практическому занятию. Для первого варианта - «Тенденции циклического развития организации», для второго - «Опасность и вероятность кризисов в циклических тенденциях развития организации».

Хорошим средством проверки знаний являются контрольные работы, например, по курсу «Финансовый менедж-

мент» с использованием задач. Поскольку аудиторное время ограничено, контрольные работы желательно проводить сразу по нескольким темам, по каждой из них предложив 1-2 задачи.

Можно использовать и такой метод их организации, который заключается в том, чтобы на каждом практическом занятии перед обсуждением теоретических вопросов давать студентам задачу, рассчитанную на 10 - 15 минут.

Проверка контрольных работ позволяет преподавателю выявить пробелы в усвоении курса и при разборе типовых ошибок, допущенных в процессе решения задач, обратить на эти пробелы более серьезное внимание студентов.

Как показывает опыт, в процессе решения задач осуществляется оперативная проверка подготовки студентов к семинарским занятиям. Когда студенты решают задачу, преподаватель сразу может видеть, кто и как понимает изучаемый материал, что позволяет, с одной стороны, поставить более объективные оценки, а с другой - вовремя перестроиться на такое направление в обсуждении теоретических вопросов занятия, которое способствует наибольшему пониманию студентами изучаемого материала, умению их применять в новых ситуациях.

В контрольных работах автор использует экономические задачи, которые можно условно разделить на пять основных видов:

1. Задачи, которые требуют не только знания формул, но и хорошей теоретической подготовки, позволяя проводить экономически обоснованные преобразования этих формул, например, определение величины прибыли предприятия, определение рентабельности капитала, продукции, выручки.

2. Задачи, которые основаны на исчислении средневзвешенных величин, например, рассчитать среднемесячную заработную плату работника той или иной профессиональной группы (актера, врача, библиотекаря).

3. Задачи, которые основаны на исчислении относительных показателей, характеризующих динамику экономических процессов, т.е. задачи на определение индексов, например, расчёт фондовых индексов, расчёт индекса среднего уровня производительности труда, индекса потребительских цен, реального ВВП.

4. Задачи, которые основаны на усвоении основных экономических формул или на элементарной взаимной зависимости экономических категорий. Например, определение количества денег, которые необходимы в экономике для обслуживания товарообращения.

5. Задачи-упражнения, в которых математические расчеты могут отсутствовать или будут сводиться к элементарным арифметическим действиям. Например, определение сущности процесса ценообразования на товарном рынке [2].

Использование различных видов задач дает возможность преподавателю осуществлять оперативный контроль как в учебном процессе в целом, так и в частности на семинарских занятиях, помогает составить представление о том, какой раздел дисциплины, какие конкретные теоретические положения вызывают у студентов наибольшие затруднения, что позволяет более продуктивно проводить семинары. Показывает, на что надо обратить особое внимание. В результате повышается интенсивность обучения, увеличивается полезная отдача практического занятия.

### **Библиографический список**

1. Шатохин А.Г., Шатохин И.Г. Методы проверки знаний студентов по экономическим дисциплинам [Текст] // Новые образовательные технологии в вузе(НОТВ): сборник материалов одиннадцатой международной научно-методической конференции, 18-20 февраля 2014 года. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО УрФУ имени первого президента России Б.Н.Ельцина, 2014. – С.1475.

2. Иванова Е.А. Маркетинг [Текст]: учебное пособие. - М: МИИТ, 2014. - С.87.

3. Ансофф И. Менеджмент: классическое издание [Электронное издание].

## Сведения об авторах

**Аладьина Ольга Андреевна**, магистрант кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Алферов Илья Александрович**, магистрант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Ансимова Нина Петровна**, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук.

**Батракова Людмила Георгиевна**, зав. кафедрой экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор экономических наук, профессор.

**Березин Дмитрий Тимофеевич**, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат технических наук.

**Бугайчук Татьяна Владимировна**, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Васильева Екатерина Андреевна**, аспирантка кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Герасимов Дмитрий Юрьевич**, аспирант 1 года обучения по направлению Экономика ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, преподаватель ФГБОУ ВО Ярославского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова.

**Голубкова Елена Анатольевна**, соискатель кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Григорьева Татьяна Александровна**, психолог психологической службы ЯГПУ им. К. Д.

**Гусева Наталья Александровна**, магистрант кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Дубинин Олег Александрович**, аспирант 1 года обучения по направлению Экономика ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Жедунова Людмила Григорьевна**, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук.

**Жукова Татьяна Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Заверткина Елена Геннадьевна**, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Зуева Алена Сергеевна**, магистрант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им К.Д. Ушинского

**Калинина Мария Николаевна**, магистрант кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Калинкина Ирэна Владимировна**, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Кальсин Андрей Евгеньевич**, профессор кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор экономических наук.

**Караванова Мария Владимировна**, магистрант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, педагог-психолог МДОУ "Детский сад № 148" города Ярославля.

**Корнеева Елена Николаевна**, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Костригин Артем Андреевич**, аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Преподаватель кафедры психологии Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство).

**Костылева Нелли Алексеевна**, магистрант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Краснова Галина Николаевна**, старший преподаватель кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Ледовская Татьяна Витальевна**, доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Мазилев Владимир Александрович**, зав. кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, доктор психологических наук.

**Нижегородцева Надежда Викторовна**, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор психологических наук, профессор.

**Опальский Александр Павлович**, главный научный сотрудник ФГКУ "ВНИИ МВД России" (г. Москва), профессор кафедры экономики РАНХиГС при Президенте РФ (Мурманский ф-л), полковник полиции, доктор экономических наук.

**Пефтиев Владимир Ильич**, профессор кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор экономических наук.

**Поварёнков Юрий Павлович**, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор психологических наук.

**Посысов Николай Николаевич**, профессор кафедры инклюзивного образования Института развития образования, г. Ярославль, кандидат психологических наук.

**Ракитина Ольга Вячеславовна**, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Розанова Ксения Евгеньевна**, магистрант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

**Рудницкая Елена Александровна**, магистрант кафедры общей и социальной психологии, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Рукавишников Наталья Георгиевна**, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Сарафанова Ирина Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Сизова Анастасия Алексеевна**, магистрант кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Слепко Юрий Николаевич**, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Солынин Никита Эдуардович**, старший преподаватель кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат психологических наук.

**Степанов Алексей Геннадьевич**, начальник финансовой службы в\ч 33949 (г. Москва), полковник.

**Стефану Олеся Василис**, магистрант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Стоюхина Наталья Юрьевна**, доцент кафедра психологии управления Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, кандидат психологических наук.

**Филимонова Ксения Сергеевна**, магистрант кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Филиппов Григорий Александрович**, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат педагогических наук.

**Цымбалюк Анна Эдуардовна**, доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, кандидат психологических наук. Руководитель психологической службы ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

**Шапкина Наталия Геннадьевна**, магистрант кафедры педагогической психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

**Шатохин Александр Григорьевич**, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат экономических наук.

**Шуматбаева Юлия Владимировна**, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, кандидат экономических наук.

## Содержание

### Секция 1. Психология учебной деятельности и готовности к обучению

<i>Нижегородцева Н.В.</i> Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта и успеваемости у студентов вуза.....	3
<i>Ледовская Т.В.</i> Совершенствованием системы организации и проведения практики студентов психолого-педагогического направления в соответствии с требованиями ФГОС ВО.....	8
<i>Солыгин Н.Э.</i> Формирование этнической толерантности у учащихся на разных уровнях образования.....	12
<i>Жукова Т.В.</i> Сравнительный анализ сформированности психологической структуры учебно-важных качеств старшеклассников средней общеобразовательной школы и студентов вуза.....	15
<i>Калинина М.Н., Нижегородцева Н.В.</i> Психологическая готовность детей младшего школьного возраста к началу обучения в основной школе.....	21

### Секция 2. Психологическое консультирование

<i>Жедунова Л.Г., Посысов Н.Н.</i> Этические основы практики психологического консультирования: опыт освоения в учебном процессе .....	26
<i>Васильева Е.А., Жедунова Л.Г.</i> Особенности отношений с окружающим миром у лиц с компульсивным пере-еданием.....	31
<i>Костылева Н.А., Ансимова Н.П.</i> Связь самопонимания с другими феноменами самосознания.....	36
<i>Караванова М.В.</i> О взаимосвязи ведущего полушария коры головного мозга и профессионального психологического типа личности у детей старшего школьного возраста.....	41
<i>Рудницкая Е.А.</i> Измена как одно из следствий кризиса современного брака.....	45
<i>Стефану О.В.</i> Особенности переживания кризиса середины жизни у мужчин .....	52

### Секция 3. Психология человека

<i>Бугайчук Т.В.</i> Кризис идентичности: описание проблемы.....	57
<i>Мазилев В.А.</i> Предмет психологии как теоретическая проблема методологии психологической науки.....	63
<i>Мазилев В.А., Голубкова Е.А.</i> Проблема предмета психологии: внутренний мир человека .....	71
<i>Мазилев В.А., Слепко Ю.Н.</i> Интеграция в психологии и ее перспективы средствами языка науки.....	81
<i>Костригин А.А.</i> Преподавание психологических и общепедагогических дисциплин в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге.....	91
<i>Стоюхина Н.Ю.</i> Профессор Ярославского пединститута И.Н. Дьяков.....	98

### Секция 4. Психология индивидуального развития

<i>Ледовская Т. В.</i> Особенности адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе .....	103
<i>Сольнин Н.Э.</i> Взаимосвязь коммуникативной толерантности и симптомов эмоционального выгорания педагогов на разных уровнях образования.....	109
<i>Жукова Т.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение студентов с разными типами психологической структуры учебно-важных качеств.....	113
<i>Прудникова А.В.</i> К вопросу изучения конфликтной компетентности подростков.....	117
<i>Аладьина О.А., Нижегородцева Н.В.</i> Индивидуальные и типологические особенности развития творческого мышления школьников разных возрастных групп.....	125
<i>Шапкина Н.Г., Нижегородцева Н.В.</i> Личностные особенности обучающихся, проживающих в городах с разной численностью населения (на примере старших подростков).....	129
<i>Филимонова К.С.</i> Индивидуально-психологические особенности младших школьников с различным типом функциональной асимметрии мозга .....	134

<i>Гусева Н.А.</i> Структура социального заказа на психологическую поддержку в дополнительном образовании...	139
<i>Сизова А.А., Нижегородцева Н.В.</i> Формирование у студентов педагогического вуза эффективных стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях.....	144

### **Секция 5. Психология образования и воспитания**

<i>Заверткина Е.Г.</i> Взаимосвязь социально-психологических особенностей родителей и тревожности детей дошкольного возраста.....	151
<i>Корнеева Е.Н.</i> Соотношение субъектной и ситуационной регуляции образовательного взаимодействия.....	156
<i>Рукавишников Н.Г.</i> Девиантное поведение детей и подростков и его профилактика.....	161

### **Секция 6. Психология деятельности**

<i>Поварёнков Ю.П.</i> Структурно-уровневая периодизация профессионального становления личности.....	165
<i>Ракитина О.В.</i> Представления студентов-психологов о будущей профессиональной деятельности.....	179
<i>Слепко Ю.Н., Поваренков Ю.П.</i> Становление школьной учебной деятельности в период общего образования....	183
<i>Цымбалюк А.Э.</i> Анализ подходов к проблеме softskills...	192
<i>Алферов И.А., Поваренков Ю.П.</i> Уточнение понятия "планирование карьеры".....	197
<i>Григорьева Т.А., Цымбалюк А.Э.</i> Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе.....	201
<i>Зуева А.С., Поваренков Ю.П.</i> Представления учителей начальных классов и воспитателей о выпускниках дошкольных образовательных учреждений.....	207
<i>Розанова К.Е., Поваренков Ю.П.</i> Анализ основных подходов к разработке программы профильной и пред-профильной подготовки школьников.....	213

## Секция 7. Экономическая теория и менеджмент

<i>Батракова Л.Г.</i> Экономика образования в условиях рыночных трансформаций.....	218
<i>Березин Д.Т.</i> Проблемы бизнес-образования для школьников в России и пути их решения.....	223
<i>Герасимов Д.Ю.</i> Особенности формирования человеческого капитала в системе профессионального образования.....	227
<i>Дубинин О.А.</i> Институциональная среда разрешения противоречий экономических интересов домашних хозяйств.....	232
<i>Калинкина И.В.</i> Социальные конфликты в процессе трансформации современного российского общества...	237
<i>Кальсин А.Е.</i> Методологические особенности институционального подхода к исследованию экономических отношений в сфере образования.....	243
<i>Краснова Г.Н.</i> Непрерывное профессиональное образование как ресурс социально-экономического развития...	253
<i>Опальский А.П.</i> Формирование антикоррупционного мировоззрения в системе российского образования.....	258
<i>Певтцев В.И.</i> Настоящее и будущее российских университетов.....	265
<i>Сарафанова И.Е.</i> Влияние игровых технологий на формирование мотивационного компонента организационно-управленческой компетентности менеджера....	269
<i>Шуматбаева Ю. В.</i> Кадры как ключевые факторы развития цифровой экономики.....	273
<i>Степанов А.Г.</i> Особенности налоговых отношений федеральных казенных учреждений силовых структур	279
<i>Филиппов Г.А.</i> Концептуальные основы маркетинговой деятельности вуза.....	286
<i>Шатохин А.Г.</i> Проблема применения тестов и задач в качестве оценочного средства в современных условиях подготовки менеджеров.....	290
<i>Сведения об авторах</i> .....	294

*Научное издание*

Педагогика и психология современного образования:  
теория и практика  
Материалы конференции «Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева

Подписано в печать 06.10.2018. Формат 60х90/16.  
Объем 19 п.л., 14,26 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 314.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО  
«Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»

Типография ЯГПУ  
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852)32-98-69

*Для заметок*

*Для заметок*