

№2 2018

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+

Научно-методический журнал



- НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО
- ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ
- СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ
- РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ
- МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

№2 2018

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+ Научно-методический журнал

*Издаётся при поддержке
факультета оценки
и развития управленческих
кадров Высшей школы
государственного
управления РАНХиГС
при Президенте РФ*

Свидетельство о регистрации
средств массовой информации
ПИ № ФС77-42765
от 26 ноября 2010 г.

Журнал включен:

**в Перечень рецензируемых
научных изданий ВАК РФ;**

**в Российский индекс научного
цитирования (РИНЦ);**

в международные базы данных:
**Ulrich's Periodicals Directory,
EBSCO.**

**Группа научных специальностей:
13.00.00 — Педагогические науки
19.00.00 — Психологические науки**

Статьи рецензируются

Журнал выходит 4 раза в год

Подписной индекс журнала
по каталогам агентства
«РОСПЕЧАТЬ» — 80249

Размещается в **открытом доступе**
в Научной электронной библиотеке:
www.elibrary.ru

Издатель:

АНО «Центр научно-практических
разработок и экспертиз в области
образования» (АНО «ЦНПРО»)

© АНО «ЦНПРО»

© «Образование личности»
Все права защищены

Редакционная Коллегия журнала

Руководитель проекта

Синягина Н.Ю., д-р психол. наук, проф., РАНХиГС
при Президенте РФ, г. Москва

Главный редактор

Артамонова Е.Г., канд. психол. наук,
ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва

Айдын Х., д-р пед. наук, ассоц. проф.,
Университет Флорида Галф, штат Флорида, США

Богоявленская Д.Б., д-р психол. наук, проф., почетный член
РАО, Психологический институт РАО, г. Москва

Буташии Д.А., проректор РАНХиГС при Президенте РФ,
г. Москва

Де Превиль Е., д-р психол. наук,
Департамент организационных изменений Бизнес-школы
ESSEC, г. Париж, Франция

Дингман Л., канд. пед. наук,
координатор программы социальной помощи детям CASA,
Кламак Фоллс, штат Орегон, США

Кац Н.Г., д-р философ. наук, проф., NOVA Southeastern
университет, Форт Лодердейл, штат Флорида, США

Леванова Е.А., д-р пед. наук, проф.,
Московский педагогический государственный
университет, г. Москва

Максимович В.А., д-р филол. наук, доц.,
Институт философии НАН Беларуси, г. Минск, Беларусь

Омельченко Е.Л., д-р социол. наук, проф.,
Государственный университет — Высшая школа
экономики, г. Ульяновск

Партыцки С., д-р социол. наук, проф.,
Люблинский Католический Университет
им. Иоанна Павла II, г. Люблин, Польша

Подольский А.И., д-р психол. наук, проф.,
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Селиванова Н.Л., д-р пед. наук, проф., академик РАО,
Институт теории и истории педагогики РАО, г. Москва

Синягин Ю.В., д-р психол. наук, проф.,
Институт «Высшая школа государственного управления»,
РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Камышин В.В., д-р пед. наук, Институт одаренного ребенка
НАПН Украины, г. Киев, Украина

Чумичева Р.М., д-р пед. наук, проф., Южный федеральный
университет, Академия психологии и педагогики,
г. Ростов-на-Дону

Редакционный Совет журнала

Банщикова Т.Н., канд. психол. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Белинская Е.П., д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Валеева Р.А., д-р пед. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Татарстан

Вержибок Г.В., канд. психол. наук, доц., Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Беларусь

Волжина О.И., д-р социол. наук, проф., Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, г. Москва

Геворкян М.М., канд. пед. наук, доц., Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, г. Ереван, Армения

Демакова И.Д., д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Евладова Е.Б., д-р пед. наук, Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва

Зимняя И.А., д-р психол. наук, проф., действ. член РАО, г. Москва

Шебураков И.Б., канд. психол. наук, доц., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Шайденко Н.А., д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

К печати принимаются материалы, отвечающие профилю журнала, не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях. Объем статьи (включая сноски, таблицы, рисунки) не должен превышать 25 000 знаков (с пробелами). Статья должна быть набрана в формате Microsoft Word, 12 кеглем; 1,5 интервалом; стиль Times New Roman. Поля: верхнее, нижнее, левое — 2 см, правое — 1 см. Выделения в тексте возможны только полужирным шрифтом и (или) курсивом. Иные стили шрифта и выделения не допускаются.

В начале каждой статьи указываются данные об авторе (авторах):

- Ф.И.О. (полностью);
- ученая степень или звание (если есть);
- должность и место работы (без сокращений, с указанием города, страны);
- контактная информация (телефон, электронная почта каждого автора, почтовый адрес).

Далее следует:

- название статьи;
- инициалы и фамилия автора (авторов), ученая степень, должность, место работы, город, страна, электронная почта (которая будет указана в публикации);
- аннотация (150–200 слов);
- ключевые слова (5–7 слов);
- текст статьи;
- список литературы (не менее 10 и не более 20 наименований), выстроенный в алфавитном порядке, где вначале приводятся источники, изданные на русском языке, затем — на иностранных языках.

Далее приводится на английском языке:

- название статьи;
- имя, первая буква отчества и фамилия автора (авторов);
- место работы (с указанием города, страны);
- аннотация (Abstract)
- список ключевых слов (Keywords)
- список литературы (References).

При необходимости указать, в рамках какого гранта (проекта и т.д.) подготовлена статья, эту информацию следует размещать ниже под названием статьи. Аналогично она размещается и в англоязычной части — в конце статьи. Цитирование в статье должно сопровождаться ссылками в квадратных скобках на источники из списка литературы в конце статьи. В постраничных сносках просьба указывать только необходимую уточняющую информацию. Если приводятся таблицы, схемы, рисунки, они должны быть пронумерованы и подписаны, а в тексте обязательны ссылки на них. Диаграммы, схемы, графики и другой иллюстративный материал должен быть представлен исключительно в черно-белом варианте.

Статьи сопровождаются фотографией автора (авторов): крупным планом, в формате jpg с разрешением не менее 300 dpi, отдельным файлом (не более 2 Мб).

Материалы принимаются на электронный адрес журнала: obraz-1@mail.ru

Published with support from the Faculty Evaluation and Development of Managerial Staff by Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The certificate of registration of mass media PI № FS77 – 42765 of 26.11.2010

The journal is included in **Higher Attestation Commission of Russian Research, Russian Research Citation Index, Ulrich's Periodicals Directory and EBSCO** databases

Group of scientific specialties:
13.00.00 — **Pedagogical sciences**
19.00.00 — **Psychological sciences**

The articles are peer-reviewed

The journal is published quarterly

Journal's index in catalogues
«**ROSPECHAT**» — 80249

OPEN ACCESS

Online version is available
at Scientific Electronic Library:
www.elibrary.ru

Publisher: Center for Scientific and Practical Developments and Expertise in the Field of Education (ANO «CNPRO»)

© ANO «CNPRO»
© «Образование личности»
All rights reserved

Editorial Board of Journal

Project Director

Sinyagina N.Y., Dr., Prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Editor-in-Chief

Artamonova E.G., PhD in Psychology, FSBRI «Centre for Protection of Rights and Interests of Children», Moscow, RF

Aydin H., PhD., Ass. Prof. of Multicultural Education, Florida Gulf Coast University, FL, USA

Bogoyavlenskaya D.B., Dr., Prof., Honorary member of Russian Academy of Sciences, Principal Researcher of Institute of Psychology, Russian Academy of Education, Moscow, RF

Butashin D.A., prorektor of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

De Preville E., Dr., ESSEC Chair of Change Management, Paris, France

Dingman L., PhD in Pedagogy, Program Coordinator, Court Appointed Special Advocates for Children in Klamath County, OR, USA

Katz N.H., Dr., Prof., Nova Southeastern University; Fort Lauderdale, FL, USA

Levanova E.A., Dr., Prof., Moscow State Pedagogical Institute, Moscow, RF

Maksimovich V.A., Dr. Ass. Prof., Institute of philosophy of NAS of Belarus, Minsk, Belarus

Omelchenko E.L., Dr., Prof., National Research University — Higher School of Economics, Ulyanovsk, RF

Partycki S., Dr., Prof., The John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Poland

Podolskiy A.I., Dr., Prof., Moscow State University, Moscow, RF

Selivanova N.L., Dr., Prof., Institute of Theory and History of Pedagogy, Russian Academy of Education, Moscow, RF

Sinyagin Y.V., Dr., Prof., Institute «Higher School of Public Administration» of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Kamyshin V.V., Dr., Institute of Gifted Child of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Chumicheva R.M., Dr., Prof., Southern Federal University Academy of Psychology and Pedagogy, Rostov-on-Don, RF

Editorial Staff of Journal

Banschikova T.N., PhD in Psychology, docent, North Caucasian Federal University, Stavropol, RF

Belinskaya E.P., Dr., Prof., Moscow State University, Moscow, RF

Valeeva R.A., Dr., Prof., Kazan Federal University, Kazan, Tatarstan

Verjzibok G.V., PhD, Ass. Prof., Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Volzhina O.I., Dr., Prof., The Foundation to Support Children in Difficult Life Situations, Moscow, RF

Gevorkyan M.M., PhD in Pedagogy, Ass. Prof., Armenian State Pedagogical University named after H. Abovyan, Erevan, Armenia

Demakova I.D., Dr., Prof., Moscow State Pedagogical University, Moscow, RF

Evladova E.B., Dr., The Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood, Russian Academy of Sciences, Moscow, RF

Zimnyaya I.A., Dr., Prof., Russian Academy of Education, Moscow, RF

Sheburakov I.B., PhD in Psychology, Ass. Prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Shaydenko N.A., Dr., Prof., Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, RF

SPECIFICATIONS FOR MATERIALS FOR PUBLICATION IN JOURNALS

The materials that correspond to the profile of the journal and haven't been published before are being accepted for publication.

The volume of the paper (including footnotes, tables, and figures) must not exceed 25 000 characters (with spaces). Articles should be typed in the format of Microsoft Word, size 12, 1,5 spacing, font Times New Roman. The fields: upper, bottom and left — 2 cm, right — 1 cm. Highlighting in the text can only be bold and (or) italicized. Other styles and font selection are not allowed.

At the beginning of each article should be included the author's information:

- the author's last name and first name (full);
- academic degree or title (if any);
- place of work (unabridged) and the author's position (indicating the city and country);
- contact information (phone number, e-mail and the postal address of each author).

Then follows:

- article title;
- initials and surname of the author (s), academic degree, position, place of work, city, country, E-mail (which will be specified in the publication);
- abstract (150–200 words);
- keywords (5–7 words);
- article text;
- references (not less than 10 and not more than 20 items) built in alphabetical order.

Then the title, the name of the author(s), his (their) affiliation, the abstract, and the keywords are given in Russian.

If needed specify within of the grant (project etc.) prepared the article, this information should be placed below titled article.

Quoting the article should be referenced in square brackets to the sources at the end of the article. Please indicate only the necessary supporting information in the footnotes.

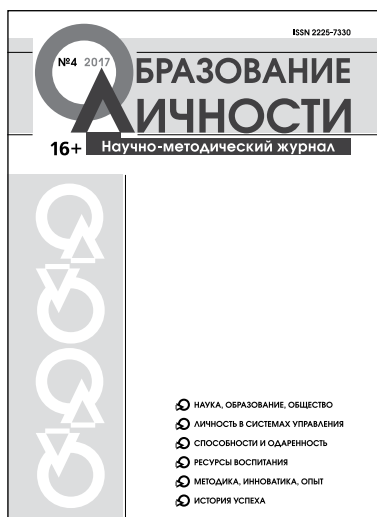
If an article contains tables, charts, or figures, they shall be numbered and signed and the text should contain obligatory references to them.

All diagrams, charts, graphs, and other illustrations should be submitted only in black and white.

The articles in our journal are accompanied by a photograph of the author(s) close-up, in.jpg or.tiff format with a resolution of 300 dpi that is sent as a separate file (max. 2 Mb).

Name the file that contain the article must consist of the name of the author (or co-authors' names separated by commas) in the nominative case and the first two or three words of the article title. Photo file must be named with the last name of the author.

Materials will be accepted by e-mail the journal: obraz-1@mail.ru



ВНИМАНИЕ, ПОДПИСКА!

Дорогие друзья!

Наш журнал включен в новый Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ!

Во всех отделениях **Почты России** открыта подписка на II полугодие 2018 г.
Приглашаем подписаться на журнал **«ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ»!**

Подписной индекс журнала по каталогам агентства **«РОСПЕЧАТЬ» — 80249.**

Журнал выходит 4 раза в год.

Журнал адресован научному сообществу, но также представляет интерес для широкого круга читателей: руководителей образовательных организаций всех типов и видов, педагогов, психологов, социальных работников, родителей. На страницах журнала обсуждаются важнейшие события сферы образования, публикуются как научные материалы стратегического характера, так и представляется передовой педагогический опыт ведущих ученых-исследователей и практиков, статьи опытных, компетентных и неравнодушных к судьбе российского ребенка педагогов и психологов.

Журнал **«Образование личности»** включен в новый **Перечень ВАК РФ (2015)**, **Российский индекс научного цитирования — РИНЦ**, **международные базы данных EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory**; размещается в **eLIBRARY**.

Журнал активно поддерживает государственные инициативы.
В 2015 г. журнал награжден медалью «За содействие воспитанию!».

Эффективно работает двуязычный сайт журнала: <http://www.ol-journal.ru>.

Издание плодотворно взаимодействует более чем со 120 вузами, научными и образовательными учреждениями России, Беларуси, Украины, Казахстана, Армении и др.; публикуются новаторские статьи на английском языке.

Журнал неоднократно был представлен в рамках международных научно-практических конференций и научных семинаров: США (2012–2017), Франция (2013), Италия (2013), Украина (2011–2013), Армения (2014), Швейцария (Международное бюро просвещения ЮНЕСКО, 2014), — где были отмечены высокая научная значимость и востребованность публикуемых материалов.

Сохраняя высокий научный уровень и практико-ориентированную направленность статей, журнал соответствует международным стандартам научной периодики и приглашает к сотрудничеству в различных направлениях, в том числе в подготовке целевых выпусков журнала по региональному опыту, тематических блоков, размещении информации и рекламы образовательного характера.

Контактная информация:

Телефон в Москве: +7 499 259-30-49

Электронная почта: obraz-l@mail.ru

Сайт журнала: <http://www.ol-journal.ru>

Адрес: 107014, г. Москва, пр. Ростокинский, д. 3, стр. 3

**К ЧИТАТЕЛЯМ**

- Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова**
Ориентиры и миссия современного воспитания **10**

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

- А.Б. Серых, А.А. Зайцева**
Композиционный подход как методологическая основа изучения профессиональной идентичности **12**

- Н.А. Шайденко**
Повышение качества общего образования как результат устранения дефицитов компетенций учителя **18**

- P. Mischenko**
The BIRTH order typical habits™ model: increasing emotional intelligence by understanding personality formation & change **28**

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ

- Ю.В. Синягин, Н.Ю. Синягина, Ю.К. Баркова**
Управление личностно-профессиональным развитием и карьерным ростом: технологии оценки и мотивации **36**

- И.Б. Шебураков**
Инструменты повышения мотивации преподавателей управленческих дисциплин к личностно-профессиональному развитию **46**

- К.А. Клычникова, Е.А. Трегубова, Е.Г. Чирковская**
Карьерные траектории руководителей системы государственного управления **51**

- О.Н. Манолова**
Современный руководитель: индивидуальность в информационно-цифровом пространстве **56**

- И.Г. Скотникова**
Когнитивно-стилевые характеристики познавательной деятельности в задачах с неопределенностью **60**



В.М. Шендяпин

В каких случаях руководитель может использовать уверенность для самооценки эффективности своих решений?

71

А.А. Мударисов, А.С. Белопухова

Измерение выраженности личностных характеристик как психологическое воздействие

77

М.В. Инкина

Актуальность применения ресурсного подхода в управленческой деятельности для повышения ее результативности и эффективности

81

СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ

С.Ю. Федорова

Моторная одаренность личности: принципы и возможности диагностики

88

РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ

С.Ю. Попова, А.В. Селезнева

Социальная активность молодежи: состояние проблемы и перспективы развития

96

М.Ю. Григорьева

Факторы успешной социализации подростков в современном обществе

104

Т.А. Подольская, А.В. Утенков

К вопросу о диагностике и преодолении инфантилизма у студентов педагогических вузов

111

МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

Н.Г. Андрюхин

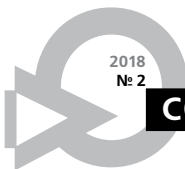
К вопросу об эффективности профилактики правонарушающего поведения учащихся

120

Д.А. Бурова

Самоуправление воспитанников в воспитательной системе современного детского оздоровительного лагеря

126

**TO READERS**

- N.Yu. Sinyagina, E.G. Artamonova**
Mission and milestones of modern education **10**

SCIENCE, EDUCATION AND SOCIETY

- A.B. Serykh, A.A. Zaitseva**
The compositional approach as a methodological basis
for the study of professional identity **12**

- N.A. Shaidenko**
Improvement in the quality of general education
as a result of the elimination of the lack of competence
of a teacher **18**

- P. Mischenko**
The BIRTH order typical habits™ model: increasing
emotional intelligence by understanding personality
formation & change **28**

THE PERSON IN A SYSTEM OF MANAGEMENT

- Yu.V. Sinyagin, N.Yu. Sinyagina, Yu.K. Barkova**
Management of personal professional development
and career growth: assessment and motivation technologies **36**

- I.B. Sheburakov**
Tools for increasing the motivation of teachers of managerial
disciplines for personal and professional development **46**

- K.A. Klychnikova, E.A. Tregubova, E.G. Chirkovskaya**
Career trajectories of civil servants in the highest posts
of the public administration system **51**

- O.N. Manolova**
The modern executive: individuality in information
and digital arenas **56**

- I.G. Skotnikova**
Cognitive-stylistic characteristics of cognitive activity
in tasks featuring uncertainty **60**



V.M. Shendyapin

In what cases can a leader use confidence for self-evaluating a decision's efficiency?

71

A.A. Mudarisov, A.S. Belopukhova

Measuring the expression of personal characteristics as a psychological effect

77

M.V. Inkina

Relevance of the resource approach in management to improve its effectiveness and efficiency

81

CAPABILITY AND GIFTEDNESS

S.Yu. Fedorova

Motor personality of a person: principles and possibilities of diagnosis

88

RESOURCES OF UPBRINGING

S.Yu. Popova, A.V. Selezneva

Social activity of youth: status, problems and prospects for development

96

M.Yu. Grigoryeva

Factors of successful socialization of adolescents in modern society

104

T.A. Podolskaya, A.V. Utenkov

On diagnosing and overcoming infantilism in students of pedagogical universities

111

METHODS, INNOVATION, EXPERIENCE

N.G. Andryukhin

Problematic aspects in protecting minors from criminal threat

120

D.A. Burova

Student government in the educational system of the modern camp

126

ОРИЕНТИРЫ И МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Обществу всегда нужны образованные, нравственные, воспитанные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу людей и страны. Поэтому воспитание подрастающего поколения, как и прежде, в авангарде тем журнала.

Известный американский исследователь, сторонник гуманистической психологии Дж. Хеллер еще в 60-х годах утверждал, что развитие интеллекта не делает ребенка лучше и счастливее, а напротив, часто обедняет личность, тогда как развитие эмоций способствует гуманным импульсам и помогает избрать этически правильное решение в сложной духовной ситуации, и предлагал применять такие формы и методы развития школьника, которые были бы обращены к его чувствам, эмоциям, творчеству и более глубокому проникновению в смысл жизни. Сегодня уже ясно, что это высокопродуктивный путь развития личности, а мера этого развития и есть показатель качества работы педагога, воспитателя и образовательной системы в целом. Помогать растущему человеку искать свой смысл в жизни, создавать благоприятные условия, чтобы с детских лет его бытие и общение с другими людьми, с окружающим миром было достойно человека, — это и значит выполнять главное предназначение педагога, воспитателя. Залог этого — в умении видеть в ребенке человека самобытного, имеющего свой сложный мир отношений, интересов, стремление к полноценному досугу, к яркой игровой детской жизни. Уважение к личности ребенка, к его достоинству, принятие его личностных целей, запросов, интересов, создание условий для его самоопределения, самореализации и самодвижения и развития — неперемнное условие продуктивного воспитания.

Сегодня это сложно, поскольку, как показывают наши исследования, значительное количество детей испытывают страх перед своим будущим, боятся стать взрослыми, болезненно переносят обман, предательство, одиночество, хотя заработать деньги, отстаивают право на раннюю экономическую самостоятельность; не считают нужным для себя служить в армии. У современных детей в ответ на страхи, порождаемые средой, развивается достаточно высокая тревожность: дети боятся терактов (отмечает каждый второй опрошенный ребенок), болезней, смерти... Новый социальный страх детей — стать неуспешным.

Следует учитывать, что это и совсем другие дети — дети, которые «родились с кнопкой на пальце». Для них Интернет, онлайн — основная реальность, которая формирует тренды и дает установки на организацию жизни. Их познания в этой сфере превышают знания педагогов и родителей. Они характеризуются активным поиском своего пути, пересматривая понятие собственного успеха. Им чаще выбирается не зажиточная жизнь и стабильность, а финансовая и географическая независимость.

По мнению академика Н.Л. Селивановой, результаты и эффективность воспитания определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений.

Система воспитания ищет новые пути и новые направления, о чем мы и будем говорить на страницах нашего журнала.

С уважением и наилучшими пожеланиями,
Н. Синягина, Е. Артамонова



Руководитель
проекта
**Синягина
Наталья Юрьевна,**
доктор
психологических
наук,
профессор



Главный редактор
**Артамонова
Елена Геннадьевна,**
кандидат
психологических
наук

**НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО****А.Б. Серых, А.А. Зайцева**Композиционный подход как методологическая основа
изучения профессиональной идентичности**12****Н.А. Шайденко**Повышение качества общего образования как результат
устранения дефицитов компетенций учителя**18****P. Mishchenko**The BIRTH order typical habits™ model: increasing emotional
intelligence by understanding personality formation & change**28**

КОМПОЗИЦИОННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

При рассмотрении сущности понятия «профессиональная идентичность» как сложного, многомерного личностного образования, зависящего от процессов самоидентификации и идентификации личности с профессиональной группой, следует отметить выделение в ее структуре ограниченного набора компонентов, наполненных уникальным содержанием, характерным для конкретного вида профессиональной деятельности. Это позволяет говорить о том, что существует определенная композиция показателей свойств, умений, навыков, знаний, компетенций, которая характеризует соответствие индивида требованиям конкретной профессии. Важно отметить, что, согласно классификации Е.А. Климова, каждый выделенный тип профессий имеет свои особенности, влияющие на формирование личности человека в процессе его профессионального становления. Соответственно и особенности формирования профессиональной идентичности в разных профессиональных типах будут различаться. В статье представлено обоснование применения композиционного подхода в исследовании сложных, многомерных личностных образований на примере профессиональной идентичности. Построенная авторами композиционная модель сложного личностного образования предполагает наличие нескольких уровней:

- высший уровень, который характеризуется состоянием сложного личностного образования;
- уровень процессов, влияющих на формирование сложного личностного образования;
- уровень компонентов, характеризующийся необходимым и достаточным перечнем сфер личности, влияющих на процессы формирования сложного личностного образования;
- уровень показателей, сочетание которых обеспечивает сформированность отдельных компонентов.



А.Б. Серых
*доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет
им. И. Канта», г. Калининград, Россия
annaserykh@rambler.ru*



А.А. Зайцева
*соискатель ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия
aa_zaytseva39@mail.ru*

Ключевые слова: профессиональная идентичность, композиционный подход, личностное образование.



В современных условиях профессиональное развитие человека возможно благодаря многим факторам. Изменения, происходящие в обществе, требуют от специалиста многофункциональности и высокого уровня знаний в определенной сфере профессиональной деятельности. Научно-технический прогресс, привносящий инновации в инженерные, производственные, культурные, гуманитарные сферы трудовой деятельности человека, задает новые тренды в подготовке кадров для данных направлений. Студенту, получающему высшее образование, для успешной профессиональной карьеры по выбранному профилю недостаточно «просто» получить диплом. Согласно статистике, приводимой в работе М.М. Насретдиновой, около 75% выпускников высших учебных заведений трудоустраиваются в сферах, далеких от полученной специальности [6]. Одной из причин этого является то, что при обучении студентов, на этапе их профессионального становления, не уделяется должное внимание формированию одного из видов их социальной идентичности, а именно профессиональной. Выпускники не ассоциируют себя с выбранным направлением трудовой деятельности и зачастую рассматривают обучение в вузе как возможность получения диплома, а не профессиональных знаний и навыков, что, в свою очередь, ведет к дефициту квалифицированных кадров, способных профессионально и качественно выполнять свои функции на рабочем месте. Таким образом, одной из приоритетных задач высшей школы является формирование у будущих специалистов их профессиональной идентичности.

Изучение сущности профессиональной идентичности позволяет рассматривать ее как сложное многомерное, многоуровневое личностное образование, зависящее от процессов идентификации себя с профессиональной группой и самоидентификации. В структуре различных видов идентичности, в том числе и профессиональной, выделяются ограниченный набор компонентов, с одной стороны, свидетельствующий о возможности создания унифицированных моделей сложного личностного образования, а с другой — указывающий на необходимость наполнения их специфическим

содержанием, путем выделения характеризующих его свойств в конкретном виде профессиональной деятельности. То есть существует определенная композиция показателей свойств, умений, навыков, знаний, компетенций, которая позволяет характеризовать соответствие индивида требованиям конкретной профессии.

Теоретический анализ и обобщение результатов исследований профессиональной идентичности, проведенных учеными в области педагогики, социологии и психологии, показал, что в качестве методологической базы применяются системный, деятельностный, личностный, компетентностный подходы [2,4,5]. Вместе с тем в ряде наук для построения системы моделей используется композиционный подход, учитывающий как структуру системы, так и механизмы, влияющие на ее функционирование.

Целью настоящего исследования стало теоретическое обоснование применения композиционного подхода в исследованиях сложных личностных образований на примере профессиональной идентичности.

В своей классификации Е.А. Климов разделяет все профессиональные направления на пять типов: технико-экономические, артономические, сиговономические, биономические и социономические. Рассматривая вопрос формирования профессиональной идентичности, важно отметить, что каждый выделенный тип профессий имеет свои особенности, влияющие на формирование личности человека в процессе его профессионального становления [8]. Следовательно, и особенности формирования профессиональной идентичности в разных профессиональных типах будут различаться.

Исходя из сущности композиционного подхода [1], согласно которому цели верхнего уровня иерархической системы выводятся из целей нижних уровней путем их согласования, была разработана модель сложного личностного образования (рис. 1).

■ высший уровень, который характеризуется состоянием сложного личностного образования;

■ уровень процессов, влияющих на формирование сложного личностного образования;

■ уровень компонентов, характеризующийся необходимым и достаточным перечнем сфер личности, влияющих

Из рис. 1 хорошо видна четкая иерархия уровней сложного личностного образования:

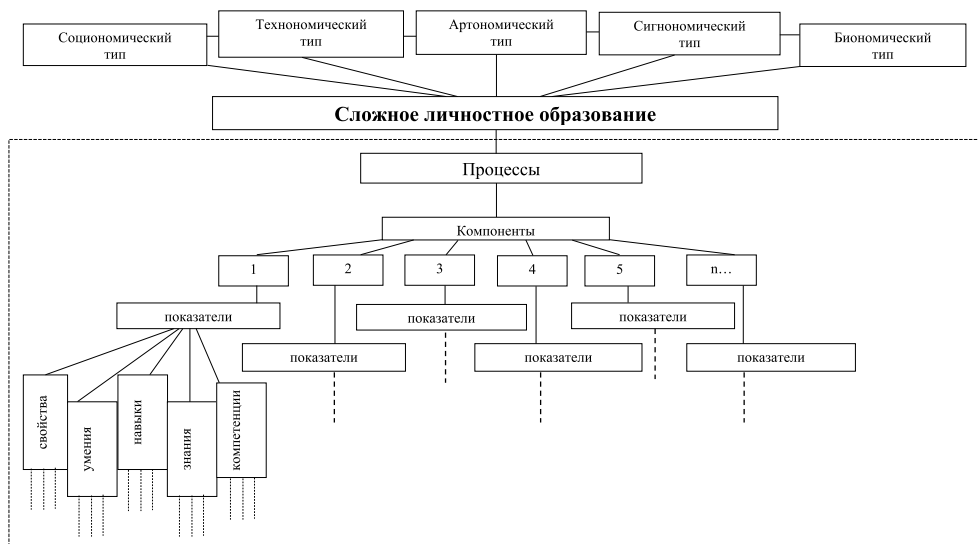


Рис. 1. Композиционная модель сложного личностного образования



Рис. 2. Композиционная модель профессиональной идентичности в биобioэкономических профессиях.

на процессы формирования сложного личностного образования;

■ уровень показателей, сочетание которых обеспечивает сформированность отдельных компонентов.

Следует отметить, что зависимыми переменными в данной модели выступают показатели компонентов (свойства, знания, умения, навыки, компетенции), которые всегда можно проверить и оценить доступными и хорошо зарекомендовавшими себя методиками. Набор таких показателей уникален для любого вида деятельности. Применяя разработанную общую модель сложного личностного образования, можно составить различные варианты моделей, описывающие изучаемое личностное образование.

Рассмотрим применение разработанной модели на конкретном примере. На рис. 2 предложена модель профессиональной идентичности в биомических профессиях.

В наших исследованиях было установлено, что профессиональная идентичность в биомических профессиях — это сложное, многомерное, многоуровневое личностное образование, один из результатов профессионального становления в процессе учебной и профессиональной деятельности, в основе которых лежит работа с природными объектами и явлениями, состоящая из процессов самоидентификации человека в профессии, предметом труда которой является растительный, животный мир и окружающая среда, и идентификации его с профессиональной группой, включающих в себя деятельностный, когнитивный, эмоциональный, мотивационный и ценностный компоненты [3].

В изображенной на рисунке модели иерархического многоуровневого личностного образования, высшим уровнем является профессиональная идентичность в профессиях биомического типа. В профессиях типа «Человек — природа» возможно выделение трех основных направлений профессиональной деятельности в подтипах: «Человек — растительный мир», «Человек — окружающая среда», «Человек — животный мир».

Рассмотрение модели профессиональной идентичности для подтипа «Человек — животный мир» показывает, что данный подтип включает в себя такие



профессии, как ветеринарный врач, зооинженер, зоотехник, животновод, кинолог, зоолог, зоопсихолог, грумер, дрессировщик и др. Люди, осуществляющие трудовую деятельность в этих профессиях, объединены набором определенных специфических характеристик, так называемой композицией свойств и качеств личности, необходимой для профессионального развития в сфере работы с животным миром.

В психологической науке под свойствами личности понимают устойчивые психические явления, которые существенно влияют на деятельность человека и характеризуют его с социально-психологической стороны [7]. В профессиональной педагогике понятие «свойства личности» рассматриваются с позиции деятельности человека в профессии. В.Д. Шадриков в работе «Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход» под профессионально важными качествами предложил понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, которые влияют на эффективность и успешность ее освоения [10]. В исследовании С.А. Татьяненко профессионально важные качества определяются как психологические качества личности, обуславливающие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности [9]. Следовательно, можно сделать вывод, что эффективность профессиональной деятельности зависит в том числе от совокупности комбинаций его личностных (черты характера, темперамент, честность, умение работать в команде и др.) и профессиональных качеств (уровень образования, трудолюбие, ответственность, терпение, стратегическое мышление и др.).

Для подтипа профессий «Человек — животный мир» композиция свойств, умений, навыков, компетенций может быть следующей:

- любовь к природе;
- бережное отношение к животному и растительному миру;
- естественно-научный тип мышления (способность учитывать воздей-



ствия на биологическую систему сразу нескольких обстоятельств, каждое из которых приводит к различным изменениям и с разной скоростью);

- знания по физиологии, биологии, биохимии, морфологии, анатомии, зоогиены животных, основы ветеринарии и др.;

- терпение, так как достижения в работе приходят медленно;

- наблюдательность (способность замечать изменения в живых системах);

- сосредоточенность и устойчивость внимания (способность концентрироваться длительное время на нескольких процессах жизнедеятельности животных и технологических процессах);

- физическая выносливость и ловкость;

- умение работать в экстремальных условиях;

- аккуратность, склонность к систематизации.

Аналогичным способом возможно построение композиционных моделей для различных сложных личностных образований.

Проведенное теоретическое исследование доказало возможность применения композиционного подхода в педагогических и психологических работах по изучению сложных личностных образований.

Список литературы

1. Большой экономический словарь. М.: Институт новой экономики. А.Н. Азрилян, 1997.

2. *Вавилова Л.Н.* Профессиональная подготовка морских специалистов в аспекте технологии повышения эффективности обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки. 2009. № 5 (9). С. 129—136.

3. *Зайцева А.А., А.Б. Серых.* Формирование профессиональной идентичности у студентов, обучающихся по направлениям биологических профессий // Вестник ПСТГУ.

Сер. IV Педагогика. Психология. 2017. Вып. 46. С. 129—135

4. *Королева Н.И.* Формирование профессиональной идентичности студентов сервисных специальностей в контексте компетентного подхода // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2014. № 1 (19).

5. *Козлова А.А.* Подходы к управлению процессом формирования профессиональной идентичности старшеклассников // Философские и духовные проблемы науки и общества / Под ред. А.В. Цыба и др. СПб, 2002.

6. *Насретдинова М.М.* Проблемы трудоустройства студентов и выпускников вузов / М.М. Насретдинова // Международный научно-исследовательский журнал. Вып. Июль 2013, Социологические науки. URL: <http://research-journal.org/social/problems-trudoustrojstva-studentov-i-vypusknikov-vuzov/>.

7. *Семенова Ю.А.* Психологические свойства личности // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: Матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 дек. 2016 г.). Чебоксары, 2016. № 4 (9). С. 374—376.

8. *Смолякова Т.В.* Профессиональная идентичность работника искусства // Молодой ученый. 2011. № 1. С. 193—195. URL: <https://moluch.ru/archive/24/2537/>.

9. *Татьяненко С.А.* Профессионально важные качества личности современного инженера // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. ст. по матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. Ч. II. Новосибирск, 2011.

10. *Шагриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26—31.

THE COMPOSITIONAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE STUDY OF PROFESSIONAL IDENTITY

Anna B. Serykh

Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russian Federation
annaserykh@rambler.ru

Alexandra A. Zaitseva

Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russian Federation
aa_zaitseva39@mail.ru



Abstract

When considering the essence of the concept of «professional identity» as a part of complex multidimensional personality formation dependent on the processes of self-identification and identification of a person with a professional group, it is necessary to highlight selection in its structure, i.e. a limited set of components filled with unique content, characteristic of a specific type of professional activity. This allows us to say that there is a certain composition of indicators of properties, skills, techniques, knowledge, and competences that allows us to characterize the individual's compliance with the requirements of a particular profession. It is important to note that according to the classification of E.A. Klimov, every chosen type of profession has its own characteristics, which influence the formation of a person's personality in the process of his or her professional development. Accordingly, the features of the formation of professional identity in different professional types will differ.

The article presents the rationale for the use of a complex approach in examining complex multidimensional personality formations using the example of professional identity. The compositional model of complex personality formation constructed by the authors, presupposes the existence of several levels:

- the highest level, which is characterized by a state of complex personality formation;
- the level of processes affecting the formation of complex personality formation;
- the level of components characterized by a necessary and sufficient list of areas of personality affecting the formation of complex personality formation;
- the level of indicators, the combination of which ensures the organization of individual components.

Keywords: professional identity, compositional approach, personal formation.

References

1. Great economic dictionary. Moscow, 1997. (In Russ.)
2. Vavilova L.N. Professional training of marine specialists in the aspect of technology

to improve the efficiency of training. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybo-promyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskkiye nauki.* 2009. No. 5 (9). Pp. 129—136. (In Russ.)

3. Zaitseva A.A., Serih A.B. Formation of professional identity for students majoring in biologicheskikh professions. *Vestnik PSTGU. Series IV: Pedagogy. Psychology.* 2017. Vol. 46. Pp. 129—135. (In Russ.)

4. Koroleva N.I. Formation of professional identity of students of service specialties in the context of competence approach. *Teoriya i praktika servisa: ekonomika, sotsial'naya sfera, tekhnologii.* 2014. No. 1 (19). (In Russ.)

5. Kozlova A.A. Approaches to management of process of formation of professional identity of senior pupils. *Philosophical and spiritual problems of science and society.* Ed. by A. Tsyba and others. St. Petersburg, 2002. (In Russ.)

6. Nasretidinova M.M. Problems of employment of students and graduates. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal.* Issue July 2013, *Sociological Sciences.* URL: <http://research-journal.org/social/problemy-trudoustrojstva-studentov-i-vypusknikov-vuzov/> (In Russ.)

7. Semenova Y.A. Psychological characteristics of personality. *Pedagogics and psychology: topical issues of theory and practice: proceedings IX international. science.-prakt. conf.* (Cheboksary, 25 Dec. 2016). Cheboksary, 2016. No. 4 (9). Pp. 374—376. (In Russ.)

8. Smolyakova T.V. Professional identity of an art worker. *Molodoy uchenyy.* 2011. No. 1. Pp. 193—195. URL <https://moluch.ru/archive/24/2537/> (In Russ.)

9. Tatyanchenko S.A. Professionally important qualities of a modern engineer's personality. *Personality, family and society: pedagogics and psychology questions: math. VII international. science.-prakt. Conf. Part II.* Novosibirsk, 2011. (In Russ.)

10. Shadrikov V.D. A New Model of a Specialist: Innovative Training and a Compensation Approach. *Vyssheye obrazovaniye segodnya.* 2004. No. 8. Pp. 26—31. (In Russ.)

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ УСТРАНЕНИЯ ДЕФИЦИТОВ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена процессу профессионального развития начинающего учителя. Доказано, что успешность профессионального становления зависит от сформированности адаптационного потенциала выпускника вуза и скорости социальной и профессиональной адаптации начинающего учителя. Для этого были проанализированы имеющиеся научные подходы к категории адаптации и мнения значительной группы учителей о продолжительности периодов адаптации начинающих учителей на этапе вхождения в профессию. В адаптационном периоде наблюдаются два этапа по освоению и исполнению профессиональных функций. Анкетирование учителей со стажем было проведено также с целью определить уровни профессиональной компетентности выпускников вуза и молодых учителей, находящихся на разных этапах адаптации. Вводятся понятия «первоначальный уровень профессионального развития», «исполнительный тип профессионального поведения». Выделены и охарактеризованы объективный и субъективный показатели адаптации учителя на этапе вхождения в профессию. По методике экспертной оценки был изучен уровень адаптационного потенциала выпускников разных лет Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого; изучена мотивация их профессиональной деятельности и стиль педагогического мышления; дана оценка сформированности профессиональных компетенций начинающего учителя. В результате был сделан вывод о неразрывной связи профессиональной готовности выпускников педвуза с развитием их адаптационного потенциала.

Особо выделялось владение молодыми учителями компетенциями повышения качества образования. Была доказана необходимость включения начинающих учителей во внутришкольную систему оценки качества образования. От сформированности профессиональных компетенций учителя непосредственно зависит качество обучения и воспитания учащегося. Ведущее место в группе методических компетенций занимают компетенции оценки качества преподавания. При этом учитель должен уметь оценить не только предметные итоги образовательной деятельности, но и уровень сформированности у школьников метапредметных и личностных показателей. Следует отметить, что предметные результаты учитель должен оценивать с точки зрения их многоуровневости. Имеется в виду репродуктивный, рефлексивный и функциональный уровни овладения учащимися предметом. Метапредметные результаты обучения следует оценивать в ретроспективе и т.д. Неслучайно сегодня школу представляют в виде «призрачного проба». Еще во время обучения в вузе будущего учителя необходимо знакомить, а в период вхождения в профессию полностью погружать в школьную систему качества образования.



Н.А. Шайденко

*доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, заведующая Центром
стратегического планирования развития образования,
экспертизы и научного консультирования,
«Институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия
nashaidenko@gmail.com*

Ключевые слова: качество образования, образовательная организация, дефицит компетенций, профессиональное развитие, профессиональный рост, социальная адаптация, повышение квалификации, социальная роль.

Сегодня требуется адресная, персоналифицированная деятельность разных структур по профессиональному развитию учителей, устранению конкретных дефицитов компетентности. Важнейшую роль в решении указанной задачи играет своевременная и полная адаптация учителя на этапе вхождения в профессию [1].

Для исследования мы приняли характеристику этого этапа как периода адаптации к новым реалиям педагогической деятельности. Адаптация — «...приспособление... к изменяющимся внешним условиям», отсюда адаптации к профессиональной деятельности — промежуток времени, в течение которого выпускник педагогического вуза и вчерашний студент «приспосабливается» к изменившимся условиям [8].

Было проведено изучение мнения учителей об этом этапе. Обобщенные результаты мнения учителей о продолжительности выделенных периодов первоначальной деятельности приведены на диаграмме (рис. 1).

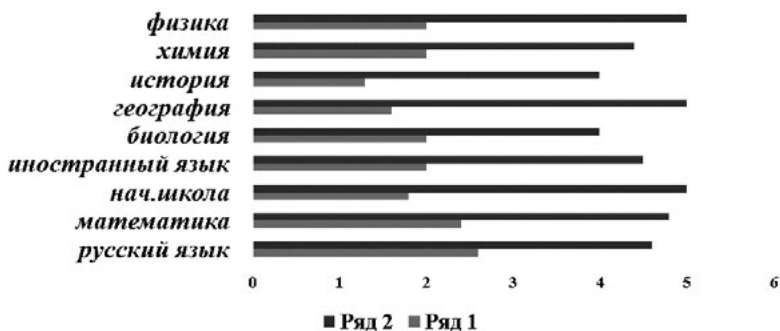


Рис. 1. Продолжительность периодов адаптации учителей на этапе вхождения в профессию.

Как видно из диаграммы, учителя определяют продолжительность педагогической деятельности, которую мы называем первоначальной, пять лет. Рамки пятилетия респонденты делят на два периода:

- до двух лет — первый период;
- последующие два-три года — второй период.

Практика показывает, что начинающий учитель, хотя и дипломированный специалист, лишь предварительно готов к выполнению профессиональных функций. Изменившиеся условия: пере-

ход из педагогического вуза в школу — объективно предполагают адаптационный период.

Дело в том, что в образовательном процессе вуза познавательная деятельность будущего специалиста в значительной мере преобладает над приобретением педагогического опыта. Сам опыт можно приобрести лишь в практической деятельности, которой учебные планы педагогического вуза отводят подчиненную роль [15].

Меняются условия — меняется и социальная роль выпускника. Он уже вступил в новую социальную роль — педагога, пока еще предварительно готового к выполнению профессиональных функций (должностных обязанностей, новых видов деятельности, ответственности и т.д.).

Таким образом, на старте педагогической деятельности обнаруживается недостаточная функциональная подготовка молодых учителей, которая должна преобразоваться в практическое освоение профессиональных функций [5].

Как подчеркивалось в ответах респондентов, начинающему специалисту необходимы полтора-два года самостоятельной педагогической работы, чтобы научиться выполнять профессиональные обязанности и решать задачи, входящие в круг деятельности учителя.



В качестве наиболее характерных содержательных оценок периода адаптации, отмеченных в анкетах, можно привести следующие: «привыкание к труду учителя», «знакомство с педагогическим коллективом школы», «установление взаимоотношений с коллегами, администрацией, родителями, учащимися», «стажировка под руководством учителя-наставника» и др. [11].

Последующие после адаптации два-три года респонденты называют вторым периодом первоначальной педагогической деятельности. Практика подтверждает объективное и необходимое наличие этого периода: учитель, освоив в период адаптации «правила и нормы профессионального поведения», должен научиться «играть по этим правилам». Освоение и исполнение профессиональных функций суть разные понятия. Исполнение профессиональных функций есть показатель определенного уровня профессионализма учителя, свидетельство более высокой профессиональной компетентности.

Педагоги-практики, характеризуя второй период первоначальной профессиональной деятельности, говорят об усложнении решаемых профессиональных задач, например, о появлении функции управления процессом саморазвития личности учащихся, об осознании учителем профессиональных целей на основе появившегося опыта и т.д.

В качестве характеристик периода можно также привести «совершенствование своих профессиональных знаний и умений», «знакомство с опытом работы педагогов-новаторов», «использование в своей работе опыта творчески работающих учителей и педагогов-новаторов», «активную творческую деятельность» и др. [14].

Недавний выпускник педагогического вуза — молодой учитель, не имея практического опыта, призван выполнять должностные обязанности, установленные государством. Его готовность к выполнению ответственной профессиональной работы можно охарактеризовать лишь как предварительную.

Как выяснилось, наиболее значимым для начинающего учителя представляется лишь его собственная теоретическая подготовка по предмету, полученная в стенах вуза [3].

Результативно применять вузовские знания в практической деятельности молодой педагог затрудняется, т.е. можно сделать вывод о частичной сформированности профессиональных компетенций. При этом он вполне осознает необходимость приобретения авторитета в глазах учеников, коллег, родителей, администрации школы, стремится сделать уроки эффективными, добиться качества знаний умений и навыков у учащихся.

Таким образом, уровень профессионального развития начинающего учителя можно охарактеризовать как первоначальный. Предстоит адаптационный период, когда объективно необходимо осмыслить установки администрации школы, государственно-квалификационные нормативные требования; накопить первоначальный практический опыт, способствующий успешному формированию технологических умений; освоить многообразные виды педагогической деятельности — фундамент качественного, эффективного владения системой профессиональных функций [2].

Уровень адаптации выпускников ТГПУ им. Л.Н. Толстого в сопоставлении 2011/12 и 2015/16 учебных годов наглядно иллюстрирует данную тенденцию (табл. 1).

Показателями адаптации учителя на этапе вхождения в профессию мы считали:

1) достижение творческого стиля деятельности, устойчивость такого стиля (объективный показатель);

2) удовлетворенность работой учителя (субъективный показатель) [4].

Индивидуальный подход к выпускникам на данном этапе позволил изучить развитие их адаптационного потенциала и ценностные ориентации, выявить специфику педагогического почерка, оценить социальную активность и коммуникабельность начинающих учителей, проследить их отношение к трудностям и пути их преодоления, открыть творческие ростки и педагогические находки и т.д.



Все это устанавливали по результатам изучения стажерских листов, т.е. по методике экспертной оценки. Показательны результаты анализа стажерских листов за 2013, 2014 и 2015 годы (табл. 2). Данные подтверждают наличие у выпускников университета творческого компонента адаптационного потенциала.

Нами был сделан вывод, что проверку профессиональной готовности выпускников педвуза следует осуществлять в неразрывной связи с развитием адаптационного потенциала [7].

Более подробный анализ мотивации молодых учителей подтвердил наше предположение, что среди неудовлетворяющих их в педагогической работе практически отсутствуют факторы профессионального характера. Негативные высказывания в основном относятся к социальным условиям.

От психологического состояния, микроклимата в коллективе зависит и удовлетворенность педагога своим трудом, из чего следует результативность реализации адаптационного потенциала, поэтому в исследовании большое внимание было уделено социально-психологическим аспектам педагогической деятельности [12].

Во-первых, изучались взаимоотношения внутри педагогического коллектива. По материалам 2016 г. оказалось, что пятая часть опрошенных учителей полностью удовлетворена своими от-

ношениями с администрацией школы, еще 43% — скорее удовлетворены, чем нет. У 10% педагогов натянутые отношения с административными органами, а у 1% — совсем плохие; 26% опрошенных не дали ответа.

Взаимоотношения с коллегами респонденты чаще всего оценивали как доброжелательные (61% таких ответов); 18% педагогов заявили, что в их коллективе царит безразличие, каждый живет и работает сам по себе; а в 5% случаев были самые негативные оценки микроклимата в педколлективе — отношения характеризовались как натянутые или конфликтные; 16% педагогов не взяли на себя смелости оценить взаимоотношения между коллегами.

Что касается взаимоотношений с учениками, то здесь тоже дела обстоят неплохо: почти две трети педагогов (65%) вполне ими удовлетворены. Но четверть учителей удовлетворена ими лишь отчасти. На крайне неудовлетворительные взаимоотношения с учениками указали только 0,2% респондентов.

Следующий фактор оценки социально-психологической среды — взаимоотношения педагогов с родителями

Таблица 1

**Уровень адаптации выпускников ТГПУ им. Л.Н. Толстого
в 2011/12 и 2015/16 учебных годах**

Год стажировки	Неадаптированность	Частичная адаптация	Адаптация полная
2011/12	16	59	25
2015/16	9	48	43

Таблица 2

**Характеристика способов деятельности стажеров — выпускников
ТГПУ им. Л. Н. Толстого (в % от числа стажерских листов)**

№ п/п	Способ деятельности	Год		
		2013	2014	2015
1	Инфантильный	9	6	4
2	Воспроизводящий	42	24	22
3	Воспроизводящий с элементами творчества	26	32	32
4	Творческий	4	27	34
5	Не сформирован	19	11	8



2018
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Н.А. Шайденко

Повышение качества общего образования как результат устранения дефицитов компетенций учителя

ми учеников. 52% респондентов вполне удовлетворены своими отношениями с родителями школьников, 39% — удовлетворены лишь отчасти, в 6% — совсем не удовлетворены. Итак, отношения с учениками у педагогов лучше, чем с их родителями.

Многочисленные опросы, встречи, беседы с практикантами, стажерами, молодыми учителями подтвердили эффективность реализации их адаптационного потенциала в условиях позитивного психологического климата [6].

Нами оценивался стиль педагогического мышления и деятельности; проводился анализ самостоятельности стажеров и начинающих учителей.

Главной причиной проблемного вхождения молодого учителя в профессиональную деятельность выступает недостаточная сформированность его профессиональных качеств и компетенций, включая адаптационный потенциал. Причины этого мы видим на всех этапах профессионального развития учителя: от ослабления профессиональной ориентации на довузовском этапе — через недостатки в деятельности вуза и ослабление деятельности по формированию личности студентов — к принципиально ошибочно организованному процессу начала педагогического труда [13].

В разработанной нами концепции самое серьезное внимание уделялось подготовке студентов к началу их самостоятельной работы в должности учителя и к дальнейшему профессиональному развитию в ходе адаптации, для чего весь учебно-воспитательный процесс пронизывали контакты со школой и студенты включались в жизнь не в качестве пассивных зрителей, а активных участников [9].

На старших курсах в процессе подготовки к трудоустройству студентов шла их целенаправленная педагогическая, психологическая, нравственно-гражданская подготовка к этапу адаптации.

Специальным направлением в исследовании стала подготовка будущих учителей к дальнейшему профессиональному развитию [10].

Ошибочным является утверждение, что процесс профессионально-педагогической адаптации не может рассматриваться как плавная преемственность вузовского и послевузовского образования.

В этой связи серьезным просчетом, на наш взгляд, является такая организация периода профессиональной адаптации молодых учителей, когда они или полностью предоставлены сами себе и решают лишь сиюминутные, постоянно возникающие педагогические задачи, не имея ни сил, ни возможности для работы над своим профессиональным совершенствованием; или (в случае организованной стажерской практики) под руководством учителей-наставников основное внимание уделяют выработке определенных профессиональных умений и навыков. И практически полностью задача развития профессиональных качеств молодого учителя игнорируется на различных курсах усовершенствования учителей.

Адаптацию мы понимаем как закономерный этап в едином процессе профессионально-личностного развития учителя, на котором становление учителя должно достичь уровня соответствия современным требованиям общества к школе.

В экспериментальной методике постоянно учитывался субъективный аспект, предполагающий постоянную потребность личности в профессиональном самоутверждении. До сознания будущих учителей доводилась идея о том, что самоутвердиться в профессии можно только при определенном уровне развития профессиональных и личностных качеств.

С этой позиции адаптацию можно рассматривать как процесс постепенного повышения (и в конечном итоге — достижения) соответствия требованиям педагогической деятельности и потребностям самого индивида, что достигается в ходе активно-творческого вхождения в педагогическую деятельность и профессиональную среду. В активной профессиональной деятельности наиболее ярко начинают проявляться творческие индивидуальные особенности педагога. Отличие профессиональной деятельности от педагогической практики заключается, прежде

всего, в том, что в ходе профессиональной деятельности субъект овладевает не отдельными действиями, а деятельностью в целом.

На этапе вхождения в профессию молодой специалист встречается с адаптивными барьерами, от скорости и успешности преодоления которых зависит, как в дальнейшем сложится его профессиональная судьба. Признание этого факта, во-первых, имеет не только теоретический смысл как основание научной концепции индивидуального развития личности молодого специалиста, но и практическое значение.

Во-вторых, из него следует необходимость осуществить переход от простой констатации данного факта к познанию тончайших, нередко действующих исподволь механизмов адаптации, значительно отличающихся друг от друга по уровню того, что именно является проблемой для начинающего специалиста в образовательной системе. Барьеры адаптации для каждого педагога сугубо индивидуальны, их значение может изменяться. По мнению респондентов, основными барьерами, тормозящими процесс адаптации, являются «Эмоционально-психологический» — так считает 58% респондентов, «Возрастной барьер» (46%), «Мировоззренческий» (21%), «Режимный» (15%), «Временной» (14%), «Тезаурусный» (6%). Было выяснено, чего не хватает начинающим учителям, чтобы чувствовать себя уверенно в новой роли и успешно проходить процесс адаптации (табл. 3).



Коммуникативный фактор стоит на переднем плане, для 68% молодых специалистов адаптивным барьером служит неумение общаться, а 66%

респондентов, чтобы чувствовать себя уверенно в новой роли и успешно проходить процесс адаптации (табл. 3).

Таблица 3

Чего молодым специалистам не хватает, чтобы чувствовать себя уверенно в системе образования (в % к числу опрошенных)

Ранг	Вариант	%
1	Умения общаться с людьми	68
2	Методической подготовки	66
3	Знаний по предмету	43
4	Уверенности в своих силах	40
5	Умения поддерживать дисциплину в классе	37
6	Общей культуры	15

Таблица 4

Что представляет наибольшие трудности для молодых специалистов в педагогической деятельности (в % к числу опрошенных)

№ п/п	Варианты ответов	Стаж		
		до 1 года	до 2 лет	более 2 лет
1	Совершенствование методик преподавания и использование новых педагогических технологий	91	34	23
2	Развитие интереса учащихся к учебе	0	26	36
3	Освоение общекультурной информации	0	26	36
4	Воспитательная работа	91	36	25
5	Общение с родителями	83	26	21
6	Общение с учениками во внеучебное время	83	24	19
7	Взаимодействие с администрацией	75	24	9
8	Совместная работа с коллегами	33	24	4
9	Постоянное обновление содержание предмета	8	36	19



2018
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Н.А. Шайденко

Повышение качества общего образования как результат устранения дефицитов компетенций учителя

и не хватает методической подготовки, что уже не раз подтверждалось результатами исследования.

Больше всех испытывают трудности в работе специалисты со стажем от года до двух лет, так как к ним повышаются требования со стороны администрации, а процесс профессиональной адаптации находится в самом разгаре. Они еще не до конца освоились на рабочем месте, начался активный период профессионального развития. У респондентов со стажем более двух лет наблюдается уверенное стабильное отношение с коллективом и администрацией. Зато в освоении общекультурной информации им приходится труднее, так как та информация, которой они владели, устаревает и появляется потребность в ее

обновлении (курсы повышения квалификации, самообразование, тренинги, семинары) (табл. 4).

Важны еще три показателя, определенные нами в процессе исследования (табл. 5):

1. Потребность педагогов в повышении квалификации.

2. Компетенции которые хотят приобрести педагоги

В-третьих, выявлена «волновая» динамика постдипломной образовательной активности педагогов в зависимости от их профессионального стажа (и косвенно от их возраста).

Приведенные данные требуют дальнейшего уточнения и осмысления, чтобы выстроить персонализированную траекторию социальной адаптации и профессионального развития учителя не только на этапе вхождения в профессию, но и на протяжении всей педагогической деятельности, а также для построения модели.

Таблица 5

Потребности педагогов в повышении квалификации и приобретении компетенций

Показатели	Сред. школы, %
1. Потребность педагогов в повышении квалификации	
Испытываю потребность в повышении квалификации	81,6
У меня нет потребности в повышении квалификации	9,2
Остро нуждаюсь	9,2
2. Компетенции, которые хотят приобрести педагоги	
Знания компьютерных технологий	51,9
Более широкие знания по учебному предмету	35,1
Знания по методике преподавания (обучения)	39,0
Знания о психологии подростков и молодежи	37,7
Знания по иностранным языкам	29,9
Юридические знания	27,3
Ораторские умения	18,2
Знания по теории современной педагогики	19,5
Знания о менеджменте педагогического труда	18,2
Знания в области образовательной политики	16,9
Более глубокие знания о рыночной экономике	10,4



Список литературы

1. Адаптационный потенциал будущего учителя и его проявления на этапе вхождения в профессию: Монография / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, С.Н. Кипурова, А.В. Сергеева. Тула, 2013.

2. Креативность как психолого-педагогическая категория и объективная реальность: анализ существующих подходов к сущности, структуре, путям и методам формирования развития: Монография / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, А.В. Сергеева. Тула, 2008.

3. Личностные и профессиональные качества учителя: историографический анализ и современные пути формирования в вузе: Матер. к лекциям по курсу «Введение в профессионально-педагогическую специальность». / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев, А.В. Сергеева. Тула, 2008.

4. Подзолков В.Г. Из опыта оценки качества подготовки молодого учителя / Шайденко Н.А., Подзолков В.Г. // Качество педагогического образования: молодой учитель: Матер. IV Всерос. конф. в 3-х т. Отв. ред. А.П. Плотников. 2003. С. 12–26.

5. Подзолков В.Г. Развитие адапционного потенциала будущих учителей в ходе изучения педагогических дисциплин / Шайденко Н.А., Подзолков В.Г. *Almamater: Вестник высшей школы*. 2013. № 4. С. 110–113.

6. Профессиональная адаптация молодого учителя в региональной образовательной среде: Монография / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев. Saarbrücken, Palmarium Academic Publishing, 2015.

7. Психологические основы профессиональной адаптации будущих учителей / А.Н. Сергеев, И.Л. Федотенко, Н.А. Шайденко. Тула, 2006.

8. Развитие адапционного потенциала учителя в воспитательной среде педагогического вуза: Монография / Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова, А.В. Сергеева. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015.

9. Редлих С.М. Особенности подготовки к педагогической деятельности, обеспечивающие успешную социально-професси-

ональную адаптацию будущего учителя / Н.А. Шайденко, С.М. Редлих, В.Г. Подзолков: Сб. Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски. 2016. С. 74–78.

10. Сергеев А.Н. Модель формирования социально-профессиональной компетентности бакалавра / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев, А.А. Потапов: Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы // *Межвуз. сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф.* 2013. С. 3–14.

11. Сергеев А.Н. Оценка сформированности педагогических компетенций студентов педагогического вуза / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев // *Образование личности*. 2013. № 1. С. 12–17.

12. Сергеев А.Н. Система индикаторов, характеризующих региональные образовательные системы с позиций ключевых направлений образования и внедрения современной модели образования / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев // *Роль университетов в поддержке гуманитарных научных исследований: Матер. V Междунар. науч.-практ. конф.* Отв. ред. О.Г. Вронский. 2010. С. 249–252.

13. Шайденко Н.А. Внедрение информационных систем обеспечения качества педагогического образования в России / Н.А. Шайденко: *Человек и образование*. 2016. № 1 (46). С. 4–9.

14. Шайденко Н.А. К вопросу профессионального развития будущего учителя: Наука нового времени: от идеи к результату // *Сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф.* 2017. С. 81–83.

15. Шайденко Н.А. Внедрение инноваций в подготовку учителей в вузе. Глава в колл. монографии / Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова, В.Г. Подзолков // *Innovations in education: Monograph. Vol. 6.* / Ed. L. Shlossman. Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2015. С. 59–68.



2018
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Н.А. Шайденко

Повышение качества общего образования как результат устранения дефицитов компетенций учителя

IMPROVEMENT IN THE QUALITY OF GENERAL EDUCATION AS A RESULT OF THE ELIMINATION OF THE LACK OF COMPETENCE OF A TEACHER

Nadezhda A. Shaidenko

The Advanced Training and Professional Retraining Institute of the Education Professionals of Tula Region, The Center for the Strategic Planning of the Education Development, Expertise and Scientific Advice, Tula, Russian Federation
e-mail nashaidenko@gmail.com

Abstract

The article is devoted to the process of the professional growth of a novice teacher. It has been proven that the success of professional development depends upon the formation of the adaptive potential of a graduate and upon the speed of the social and professional adaptation of a novice teacher. The existing scientific approaches to the category of adaptation and the opinions of a large group of teachers about the duration of the adaptation period of novice teachers upon entering the teaching profession were analyzed for this purpose. There are two phases of mastering and executing professional functions during the period of adaptation. A survey among experienced teachers was also carried out to define the level of professional competence of graduates and young teachers at different stages of adaptation. The author introduces the following notions: «the first stage of professional development», and «an executive type of professional behavior». The author distinguishes and characterizes the objective and the subjective indicators of the adaptation of a teacher upon entering the profession.

The level of the adaptive potential of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University graduates of different years, the motivation for their professional activity, and their styles of pedagogical thinking were studied with the help of the peer review method, and the degree of formation of professional competences of a novice teacher was assessed. As a result, a conclusion was made that there exists an inseparable connection between the professional readiness of the

teacher training university graduates and the development of their adaptive potential. The competence of young teachers in improving the quality of education were emphasized, and the need to include novice teachers in the intra-school system of assessment of the quality of education was substantiated.

The quality of a student's education and upbringing depends directly on the formation of the professional competences of a teacher. The competences of the assessment of the quality of teaching take the lead in the group of methodological competences, wherein, a teacher is supposed to be able to assess not only the subjective results of the educational activity, but also the degree of formation of the metasubject and the personality indicators of students.

It is necessary to stress the fact that a teacher should assess the subjective results in terms of their multileveledness. By this is meant the reproducible, reflexive, and functional level of a student's mastery of a subject. The metasubject results of training should be assessed in retrospective. It is not by chance that the modern school is now referred to as «a sample space». A future teacher should be introduced into the school system's quality of education while studying at the university and he or she should be fully immersed in it before entering the profession.

Keywords: the quality of education, educational institution, lack of competence, professional development, professional growth, social adaptation, advanced training, social role.

References

1. The adaptive potential of a future teacher and its manifestations at the stage of entering the profession: a monograph [Electronic resource]. N.A. Shaidenko, V.G. Podzolkov, A.N. Sergeev, S.N. Kipurova, A.V. Sergeeva. Tula, 2013. (In Russ.)
2. Creativity as a psychological and pedagogical category and the objective reality: the analysis of the existing approaches to the essence, structure, ways and methods of the development formation. N.A. Shaidenko, V.G. Podzolkov, A.N. Sergeev, A.V. Sergeeva. Monograph. Tula, 2008. (In Russ.)
3. Personal and professional qualities of a teacher: the historiographic analysis and modern ways of formation in a higher education institution. N.A. Shaidenko, A.N. Sergeev,

A.V. Sergeeva. Materials for the lectures on the course «The Introduction into the Professional and Pedagogical Specialty». Tula, 2008. (In Russ.)

4. Podzolkov V.G. From the experience of the assessment of the quality of a young teacher training. Shaidenko N.A., Podzolkov V.G. In the collection: The quality of pedagogical education: a young teacher. Materials of the IV All-Russian Conference: in 3 Vol. Ed. A.P. Plotnikov. 2003. Pp. 12–26. (In Russ.)

5. Podzolkov V. G. The development of the adaptive potential of future teachers in the process of studying pedagogical disciplines. Shaidenko N.A., Podzolkov V.G. Alma mater (Higher School Herald). 2013. № 4. Pp. 110–113. (In Russ.)

6. The professional adaptation of a young teacher in the regional educational environment: a monograph [Electronic resource]. N.A. Shaidenko, V.G. Podzolkov, A.N. Sergeev. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2015. (In Russ.)

7. The psychological basis of the professional adaptation of future teachers. Sergeev A.N., Fedotenko I.L, Shaidenko N.A. Tula, 2006. (In Russ.)

8. The development of the adaptive potential of a teacher in the educational environment of a pedagogical university: a monograph [Electronic resource]. N.A. Shaidenko, S.N. Kipurova, A.V. Sergeeva. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. (In Russ.)

9. Redlikh S.M. The peculiarities of the pedagogical activity training which provide a successful social and professional adaptation of a future teacher. Shaidenko N.A., Redlikh S.M., Podzolkov V.G. In the collection: The psychology of the personal and professional development: modern challenges and risks. 2016. Pp. 74–78. (In Russ.)

10. Sergeev A.N. The formation model of the social and professional competence of a bachelor. Shaidenko N.A., Sergeev A.N., Potapov A.A. In the collection: The technological and economic education: the achievements,



innovation, prospects. The intercollegiate collection of articles of the XIV International scientific-practical conference. TSPU named after L.N. Tolstoy. 2013. Pp. 3–14. (In Russ.)

11. Sergeev A.N. The assessment of the pedagogical competence formation of students of a pedagogical university. Shaidenko N.A., Sergeev A.N. *Obrazovanie lichnosti*. 2013. No. 1. Pp. 12–17. (In Russ.)

12. Sergeev A.N. The system of indicators characterizing regional educational systems from the perspective of the key trends of education and the introduction of the modern model of education / Shaidenko N.A., Sergeev A.N. In the collection: The role of universities in the humanitarian scientific research support: the materials of the V International scientific-practical conference. Ed. O.G. Vronsky. 2010. Pp. 249–252. (In Russ.)

13. Shaidenko N.A. The introduction of the Information Systems of the assurance of the quality of pedagogical education in Russia / Shaidenko N. A. *Chelovek i obrazovaniye*. 2016. No. 1 (46). Pp. 4–9. (In Russ.)

14. Shaidenko N.A. To the issue of the professional development of a future teacher. In the collection: The science of modern times: from an idea to the result. A collection of scientific articles on the results of the international scientific-practical conference. 2017. Pp. 81–83. (In Russ.)

15. Shaidenko N.A. The introduction of innovations into teacher training in a higher education institution (a chapter in the collective monograph). N.A. Shaidenko, S.N. Kipurova, V.G. Podzolkov. *Innovations in education: Monograph*. Vol. 6. Ed. L. Shlossman. Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2015. Pp. 59–68. (In Russ.)

THE BIRTH ORDER TYPICAL HABITS™ MODEL: INCREASING EMOTIONAL INTELLIGENCE BY UNDERSTANDING PERSONALITY FORMATION & CHANGE

The purpose of this paper is to introduce «The BOTH™ model» as an original and unique model for enhancing our understanding of personality at work. This model is based on the traditional birth order theory and research combined with the perspective of habit formation. This work illustrates various aspects of the Birth Order Typical Habits™ model insofar as describing the model and showing how the practice of the model can lead to the increase of one's emotional intelligence. It also discusses some birth order research findings and recent contradictions around it, and how the BOTH™ model overcomes that obstacle by focusing on the concept of «habit» rather than «trait» formation. The BOTH™ model provides not only a «road map» to understand one's habits and their automatic strengths and «blind spots» but also how to control «old» habits and develop «new» more effective ones. The recent research on the habit formation and change connects the BOTH model directly with the latest research development in the field of mindful practices.



Pavel Mischenko

MS, MA Managing Partner, Leader Talent, LLC and Senior Associate, American Management Association/ Management Centre Europe 2016 TEDx

Talk in Boca Raton:

<https://www.youtube.com/watch?v=bQy2tISWQQ0>

<https://www.linkedin.com/company/bothmodel/>

[fb https://www.facebook.com/bothmodel/](https://www.facebook.com/bothmodel/) join BOTH tribe

<https://www.facebook.com/groups/bothmodel/>

Keywords: *emotional intelligence, workplace mindfulness, personality, habit formation, habit change, awareness, leadership, birth order.*

We are what we repeatedly do;
excellence then is not an act,
but a habit.

Aristotle

The BOTH Model and Emotional Intelligence

The BOTH Model is a powerful practical tool that aims to increase one of the critical skills for success in the modern workplace — Emotional Intelligence. The Figure 1 below shows the list of the skills demanded by the employers based on the material of the World Economic Forum in Davos in 2016. The «Emotional intelligence» encompasses four areas: self-awareness, self-management, social awareness and relationship management. The BOTH Model can be used as one of the specific instruments to enhance one's emotional intelligence since it provides practically useful impact for all four areas: self-awareness, social awareness as well suggesting ways to more productively self-regulate oneself and manage important business relationships. As Dr Neil Katz stated, «The BOTH model fits very well into the cutting-edge leadership literature and training of today...(it) is at the forefront of the power, popularity and potency of 'Emotional Intelligence' theory and practice, and its huge impact on leadership success» (Katz et al. 2017). The BOTH Model provides us with a deeper understanding of your personal resources, the habits that were formed early in life.



Top 10 skills in 2020

1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking
3. Creativity
4. People Management
5. Coordinating with Others
6. Emotional Intelligence
7. Judgment and Decision Making
8. Service Orientation
9. Negotiation
10. Cognitive Flexibility

Source: *Future of Jobs Report, World Economic Forum 2016*

Figure 1



Many sources and factors led you to develop your adult habits. Current research indicates that one of the most important, yet disregarded, factors influencing your personality, productivity, and business and personal relationships is your birth order. Our approach suggests there are a collection of «stereotypical» situations that many of us encountered while growing up in our families. Your habits from your PAST have a big impact on your adult life NOW.

If you are aware of your Birth Order Typical Habits you can: do the *right* things in the *right* way; be more productive in achieving the goals and pursuing the career that matters to you; and dramatically improve your relationships, avoid conflict, and pursue a more positive, purposeful life! When **you are not aware** of your adult habits you may find yourself in the wrong career, doing the wrong projects, and playing the wrong roles on work teams and in your life.

The BOTH Model Place in the Personality Structure

Based on our assumptions as you can see in Figure 2 — one's «human nature» is **much more** than just one's «personality». Our Core Self is according to one's belief — either the «Divine» or the «Matter of Nature» (if you grew up as an atheist and a Darwinist like the author). Yet, in **either approach**, our goal is **to maximize our human potential** — to become more purely divine if we believe in God or if we believe in Nature — we and our descendants must survive and that's why we must maximize our potential to win the contest for the «fittest». Among psychological theories that premise corresponds with the main construct of the «**self-actualization**» in the Humanistic psychology where «Dr. Carl Rogers proposed a single, innate, overriding motivation: **the inborn tendency to actualize**, to develop our abilities and potentials, from the strictly biological to the most sophisticated psychological aspects of our being» (Schultz and Schultz, 2013, p. 266).

Our personality results from the combination of the «Nature» and «Nurture».



ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

П. Мищенко

Модель «Типичные Привычки Порядка Рождения»: развитие эмоционального интеллекта через понимание формирования личности и изменения

The «Nature» — the genes we have received from our biological parents impact dramatically behavioral patterns of our personality. The contemporary so-called Trait Theories of personality, like the «Big Five» Model, are very much supported by the modern research and indicate biological genesis of those traits. «Research on behavioral genetics shows a significant influence of **genetic factors on personality traits** as much as 50% (Schultz and Schultz, 2013, p. 237).

Yet, the «Nurture» plays its significant role in the personality development also as a result of **Childhood Learning** and **Adult Learning**. Starting with psychoanalysis, the psychodynamic theories emphasized the power of childhood experiences on the personality with the constructs of unconscious and **sub-conscious**. We are aware of the conscious ones and how we developed them, i.e., new communication techniques, driving, physical exercise, diet, foreign language, etc. Then, there are some subconscious ones — habitual patterns of feeling, thoughts, behaviors we developed as our reaction to our emotionally intense and/or repetitive childhood experiences. Since our neocortex has not been developed fully, most of those childhood habits were probably directly recorded

in our limbic system (basal ganglia) where the latest research shows (Wendy & Runger, 2016) we store our cognitive, emotional habits without any awareness on our part. Clear examples of those subconscious habits could be these so-called **birth order «stereotypical» patterns that became the main focus of the BOTH Model.**

Birth Order Research Contradictions and the BOTH Model

«Birth order» or «sibling position» and how they impact people's behavior have been drawing attention for a long time. Overall, there are two sources of information on this topic: first, is popular knowledge and conclusions made by doctors, psychotherapists, and psychologist based on their clinical observations. A second source is a number of research studies since 1874. We will briefly review both sources. In popular knowledge, the influence of «birth order» (or «birth ranking» or «sibling position») on the personality have been known for centuries, including the famous Bible story of two brothers — Abel and Cain and descriptions of the dramatic sibling relationships in fairytales around the world. Doctor Alfred Adler, an Austrian psychiatrist and one of the disciples and colleagues of Sigmund Freud, is considered to be «father» of the birth order theory. He discussed how family size, sex of siblings, and birth order impact personality.

HUMAN NATURE & PERSONALITY STRUCTURE

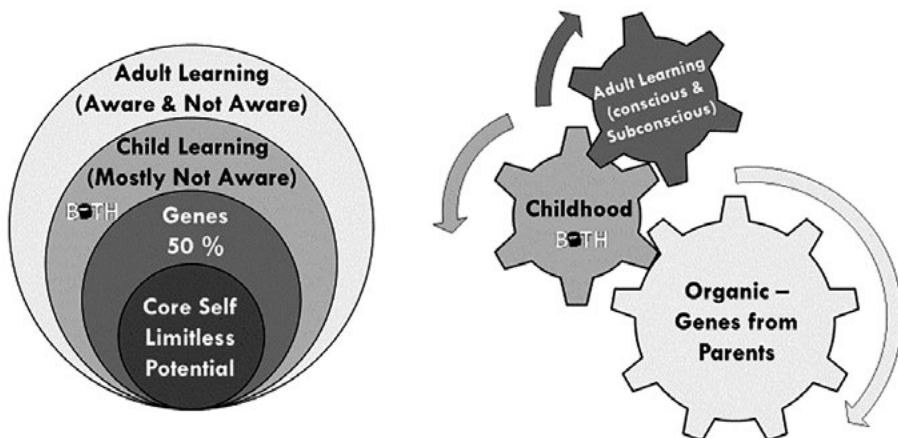


Figure 2



Many clinicians wrote articles and books on the subject, sharing their observations of the influence of birth order factor — William Richardson, Ph.D., Ari Kiev, M.D. and many others. Among the most famous and widely published is Doctor Kevin Leman, a psychologist who wrote *The Birth Order Book: Why You Are the Way You Are* with over 1 million copies sold. One of the recent popular publications in 2009 was done by Doctor of Orthodontics (!) Robert V.V. Hurst, who in his book *Life's Fingerprint* explains how to use an understanding of the birth order for better engagement of the patients for doctors and coworkers in the business community. Birth order draws attention by the media, many talk shows devoted time to explore the impact of this factor on the adult life.

The scientific world paid quite significant attention to the subject of the birth order as well. In the last twenty years, more than 500 journal articles were published on this subject, that provides clear proof of its importance (Whitbourne, 2013). The first scientist who mentioned «birth order» as one of the critical factors to describe differences between individuals was Sir Francis Galton in England. In his *English Men of Science: Their Nature and Nurture*, he recognized that the largest group of men in prominent positions were «first born sons» and suggested that birth order could be an influencing factor (Salmon and Schumann, 2012, p. 9). Since then, as reported by modern researcher Dr. Frank Sulloway «more than 2,000 publications have dealt with birth order and its effects on human behavior and intellectual performance» (Sulloway, 2007) and though research findings were not always without contradiction, Dr. Sulloway states that «consistent trends do emerge in birth-order research». In his analysis, he found there is a strong correlation between well-defined classifications of the human behavior in terms of five dimensions and birth order ranking. Lastborns correlate with so-called «openness to experience» and «agreeableness», when firstborns correlate with «conscientiousness» and «neuroticism». Dr. Sulloway concluded that although birth order is a fallible predictor, it is more accurate and **more reliable than any other predictor** of personality.

Still, starting with the famous work of Swiss researchers Ernst and Angst in 1983 (Ernst C. & Angst J., 1983) and continued by Judith Rich Harris, a child development

scientist (Harris, 2006), there is a continuous debate whether birth order ranking has such an impact on adult behavior. The latest work by Rohrer and others claims that only statements regarding the levels of IQ influenced by birth order have true scientific evidence (Rohrer et al. 2015).

The BOTH model focuses on those automatic subconscious behaviors. This Model considers them **«habits», not «traits»**. This distinction allows us more flexibility and positioning since the BOTH model is not as much as an assessment tool for personality «traits» but rather an **exploration tool to understand and improve your own self-management, as well as relationships** with others at work and home. It invites an individual to look back and be aware of one's **early life repetitive childhood experiences** — become more aware of our adult «habits» of managing oneself and relationships with others. «Traits» are forever, yet the concept of «habits» allows much more flexibility. Our certain behavior by BOTH is just a «habit» from the past formed without our control and awareness. Since it is a «habit» it can be managed, controlled and we can develop new ones.

BOTH and Habit Formation and Change

The BOTH Model serves as a «roadmap» for managing «old» habits and forming «new» habits by repetitive habit formation and mindfulness practices.

More than 40% of what we do, how we react, and the decisions we make every day is an unconscious response to stimuli that is triggered by habituated behavior (Duhigg, 2012, p. 121). We often react to new situations based on how we learned to react to previous situations.

A simple understanding of the physiology of how the brain processes our experiences helps us understand how habits are formed and how they contribute to perceptual and behavioral responses without conscious thought. The human brain has developed the ability to optimize repeated responses to similar stimuli into a simplified package of stimuli interpre-

tation, emotional response, and behavior instructions (Duhigg, 2012, p. 405). These optimized packages of pattern recognition and associated perceptual and behavioral response are gathered and stored in a part of the limbic system known as the basal ganglia (Duhigg, 2012, p. 383). The brain goes through this process of optimization to allow for fast processing of situations that commonly occur and allows for the bypassing of the processing necessary to consciously analyze, assess, and decide on an emotional and behavioral response. The brain essentially creates shortcuts to reduce the processing load. These optimized packages or shortcuts are our habits. Habits are created through repeated experience. Being placed in situations that are similar, and being asked or expected to react in a particular way repeatedly, builds habits of both perception and behavior. These circumstances occur frequently during childhood when our environment is typically controlled and managed closely by our parents and other family members. Many of our habits took shape during our early formative years. Recent research indicates that habits become well established if the behavior is repeated on **66 daily repetitions, with a range of 18–254 days** (Lally et al. 2010). **Family life, with its routines, prolonged duration, and consistency in relationship roles, provides an ideal environment for behavioral, situational and reactive repetition.** During childhood, many of us develop and reinforce habits in virtually every aspect of our life which have long-term impacts on our health, relationships, and psychology.

The BOTH Model gives us a potential «roadmap» for not only becoming aware of the habits we learned in our childhood but also what we can develop to compensate for the potential «blind spots» of our habitual behavior. Habits are difficult to change due to their automaticity.

Yet, the recent findings in the area of mindfulness give us certain optimism — especially the notion of **neuroplasticity**, i.e., the capability of our brain to develop new neuron paths as a result of our attention (Siegel D., 2017).

«In research investigating the spontaneous inhibition of unwanted habits in daily life, the most successful strategy involved thinking «Don't do it» and **being mindful** of slipups (Quinn et al. 2010). This strategy also successfully controlled habit errors when participants were instructed to use it in an experimental task. As expected, it worked by **enhancing cognitive control**, not by decreasing habit strength (Quinn et al. 2010). Another experimental study showed that meditation (generally considered analogous to mindfulness) reduced habitual responding on several cognitive tasks when participants understood that the goal was to respond non-habitually (Wenk-Sormaz, 2005). Therefore, mindful practices (meditation as one of them) allow the mind to penetrate into the area of our «Core Self» with the limitless potential giving us a choice and an opportunity for exercising new behaviors. Mindful repetitive behaviors create new more effective autopilot habits. See figure 3.

MINDFUL MEDITATION AS AN ACCESS TO CORE SELF

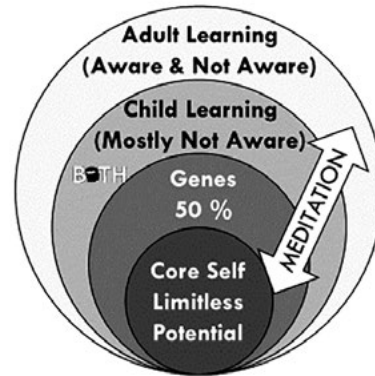


Figure 3

This work illustrated various aspects of the Birth Order Typical Habits™ model: described the model and demonstrated how the practice of the model can lead to the increase of one's Emotional Intelligence. It also showed that the knowledge of the BOTH model provides not only a «roadmap» to understand one's habits and their automatic strengths and «blind spots» but also how to control «old» habits and develop «new» more effective ones.

References

1. *Duhigg, C.* (2012). *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business.* New York: Random House.
2. *Ernst, C. & Angst, J.* (1983). *Birth order: Its influence on personality.* Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
3. *Harris, J. R.* (2006). *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality.* New York: W. W. Norton.
4. *Katz N.H., Lowe A., & Mischenko P.* (2017). Organizational impact analysis of the training program: Birth Order Type Habits Model: Leadership and teamwork. *Personality Formation/ Obrazovanie Lichnosti*, 1, 41–45.
5. *Lillard, A. S., & Erisir, A.* (2011). Old dogs learning new tricks: Neuroplasticity before and after critical periods. *Developmental Review*, 31, 207–239.
6. *Lally, P., van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., & Wardle, J.* (2010). How are habits formed: Modeling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40 (6), 998–1009.
7. *Quinn J.M., Pascoe A., Wood W., & Neal D.T.* (2010). Can't control yourself? Monitor those bad habits. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 499–511.
8. *Rohrer, J. M., Egloff, B., Schmukle, S. C.* (2015). Examining the effects of birth order on personality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112 (46). 14224–14229.
9. *Siegel, D.* (2017). *Mind: A Journey to the Heart of Being Human.* New York: W. W. Norton
10. *Schultz, D. P., & Schultz, S. E.* (2013). *Theories of personality* (10th ed.). Belmont, CA: Cengage/Wadsworth.
11. *Sulloway, F.* (2007). Birth Order. *Evolutionary Family Psychology*, In C. Salmon & T. Shackelford (Eds.), Oxford: Oxford University Press, pp.162–182.
12. *Wendy, W. & Runger, D.* (2016). Psychology of Habit. *Annual Review of Psychology*, 67, 11.1–11.26.
13. *Wenk-Sormaz, H.* (2005). Meditation can reduce habitual responding. *Alternative Therapies in Health and Medicine* 11.2 (Mar/Apr 2005): 42–58.
14. *Whitbourne, S.K.* (2013). Is Birth Order Destiny? *Psychology Today*.



МОДЕЛЬ «ТИПИЧНЫЕ ПРИВЫЧКИ ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ»: РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ ПОНИМАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ИЗМЕНЕНИЯ

Павел Мищенко

управляющий партнер компании Leader Talent, LLC, Флорида, США, ведущий консультант American Management Association / Management Centre Europe

В статье представлена модель ВОТН («Типичные привычки порядка рождения») — уникальная модель понимания фактора «личности» в профессиональной среде, основанная на интегрировании традиционной теории порядка рождения и последних исследований в области формирования привычек. Проанализированы различные аспекты модели, включая утверждение, что понимание и использование модели ВОТН развивает «эмоциональный интеллект». Дается обзор исследований, подтверждающих традиционную теорию порядка рождения, а также опровергающие ее. Утверждается, что ВОТН модель, фокусируясь на формировании «привычек», а не на «чертах личности», преодолевает возникшие противоречия, представляя собой «дорожную карту» наших привычек — их сильных и слабых сторон, а также дает понимание механизма управления «старыми» привычками и формирования «новых». Последние исследования формирования привычек показывают потенциальную связь практики модели ВОТН с популярными в последнее время практиками осознанности в профессиональной среде.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, осознанность в профессиональной деятельности, личность, формирование привычки, изменение привычек, лидерство, порядок рождения.



Список литературы

1. Duhigg, C. (2012). *The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business*. New York: Random House.

2. Ernst, C. & Angst, J. (1983). *Birth order: Its influence on personality*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

3. Harris, J. R. (2006). *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. New York: W. W. Norton.

4. Katz N.H., Lowe A., & Mischenko P. (2017). Organizational impact analysis of the training program: Birth Order Type Habits Model: Leadership and teamwork. *Personality Formation/ Obrazovanie Lichnosti*, 1, 41–45.

5. Lillard, A. S., & Erisir, A. (2011). Old dogs learning new tricks: Neuroplasticity before and after critical periods. *Developmental Review*, 31, 207–239.

6. Lally, P., van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modeling habit formation in the real

world. *European Journal of Social Psychology*, 40 (6), 998–1009.

7. Quinn J.M., Pascoe A., Wood W., & Neal D.T. (2010). Can't control yourself? Monitor those bad habits. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 499–511.

8. Rohrer, J. M., Egloff, B., Schmukle, S. C. (2015). Examining the effects of birth order on personality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112 (46). 14224–14229.

9. Siegel, D. (2017). *Mind: A Journey to the Heart of Being Human*. New York: W. W. Norton

10. Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2013). *Theories of personality* (10th ed.). Belmont, CA: Cengage/Wadsworth.

11. Sulloway, F. (2007). Birth Order. *Evolutionary Family Psychology*, In C. Salmon & T. Shackelford (Eds.), Oxford: Oxford University Press, pp.162–182.

12. Wendy, W. & Runger, D. (2016). Psychology of Habit. *Annual Review of Psychology*, 67, 11.1–11.26.

13. Wenk-Sormaz, H. (2005). Meditation can reduce habitual responding. *Alternative Therapies in Health and Medicine* 11.2 (Mar/Apr 2005): 42–58.

14. Whitbourne, S.K. (2013). Is Birth Order Destiny? *Psychology Today*.

**ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ**

Ю.В. Синягин, Н.Ю. Синягина, Ю.К. Баркова Управление личностно-профессиональным развитием и карьерным ростом: технологии оценки и мотивации	36
И.Б. Шебураков Инструменты повышения мотивации преподавателей управленческих дисциплин к личностно-профессиональному развитию	46
К.А. Клычникова, Е.А. Трегубова, Е.Г. Чирковская Карьерные траектории руководителей системы государственного управления	51
О.Н. Манолова Современный руководитель: индивидуальность в информационно-цифровом пространстве	56
И.Г. Скотникова Когнитивно-стилевые характеристики познавательной деятельности в задачах с неопределенностью	60
В.М. Шендяпин В каких случаях руководитель может использовать уверенность для самооценки эффективности своих решений?	71
А.А. Мударисов, А.С. Белопухова Измерение выраженности личностных характеристик как психологическое воздействие	77
М.В. Инкина Актуальность применения ресурсного подхода в управленческой деятельности для повышения ее результативности и эффективности	81

УПРАВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ И КАРЬЕРНЫМ РОСТОМ: ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ И МОТИВАЦИИ

Статья продолжает анализ современных трендов в управлении («Образование личности», 2017, № 1), рассматривая лично-ориентированный и ресурсный подходы. На примере международных компаний проводится теоретический анализ концептуальных оснований и теорий управления лично-профессиональным развитием и карьерным ростом управленческого персонала различных организационных систем. Анализируются вопросы оценки управления лично-профессиональным развитием и карьерным ростом в ведущих мировых бизнес-компаниях Google, Microsoft, Amazon, Boeing, Nokia, Bosch, Canon, Coca-Cola, Hellenic и др. Характеризуются конкретные методы оценки персонала: методики оценки «Extended DISC International», «управление талантами», «управление эффективностью работы» и др. Приводятся новые методы мотивации — система «Pay for Performance», называемая еще «плата за исполнение», метод МВО («управление по целям»). Обобщенные в статье материалы направлены на развитие идеи применения лично-ориентированного и ресурсного подходов в управлении, разработку научно-обоснованной модели управления лично-профессиональным развитием управленческих кадров и определение алгоритма управления лично-профессиональным развитием на основе комплексного ресурсного анализа и с использованием технологий индивидуального сопровождения карьерного развития. Настоящий анализ важен для научно-методического обеспечения внедрения новых принципов кадровой политики в деятельность государственной гражданской службы, разработки требований к структуре и содержанию кадровой работы, повышения открытости деятельности государственных органов.



Ю.В. Синягин
доктор психологических наук, профессор, заместитель директора
yvsin1@yandex.ru



Н.Ю. Синягина
доктор психологических наук, профессор, лаборатория «Диагностика и оценка руководителей», факультет оценки и развития управленческих кадров
nsinya55@mail.ru



Ю.К. Баркова
ведущий специалист, Центр современных кадровых технологий, факультет оценки и развития управленческих кадров
barkova-yk@ranepa.ru

Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

Ключевые слова: *эффективность управленческой деятельности, оценка, мотивация, ресурсы, лично-ориентированный и ресурсный подход, лично-профессиональное управление и развитие, управление карьерой, комплексный ресурсный анализ, индивидуальное сопровождение.*



В рамках разрабатываемой нами модели управления личностно-профессиональным развитием руководителей государственной службы мы выдвигаем две ключевые идеи, связанные прежде всего с продуктивностью использования личностно-ориентированного и ресурсного подходов и необходимостью изучения международного опыта оценки управленческой деятельности и ее мотивации.

Сегодня следует учитывать тот факт, что классические принципы и подходы (И. Ансофф, П. Друкер, Т. Питерс, Р. Уотернен, Ф. Хайзе, М. Хильбоми др.), особенно в государственном управлении, направленные в первую очередь на экономические достижения, предполагающие опору на административные и экономические меры, как оказалось, дают кратковременный эффект и не учитывают истинные запросы человека и его личные профессиональные планы. Как альтернатива этому возникла идея личностно-ориентированного управления, которая исходит из того, что возрастающие требования к личности в динамично изменяющемся социуме, развивающиеся процессы гуманизации общественных отношений, существенно влияют на суть и структуру системы управления, в том числе и на государственном уровне, переводя его в личностно-ориентированную парадигму. Это выдвигает личностно-ориентированный подход в число ведущих трендов современного управления.

Сущность личностно-ориентированного подхода в управлении заключается в понимании того, что прогрессивное развитие общества возможно при условии гуманизации всех сфер человеческих отношений, роста степени свободы личности, реализации потенциала и творчества каждого человека, который здесь выступает субъектом управления и активного влияния на процессы общественного развития. Именно личностно-ориентированный подход, отвечая запросу на реализацию кровной идеи, позволяя управлять в кругу единомышленников и иметь единые ценности руководителя и его окружения — личностные элементы управления, дает наибольший управленческий эффект, что и делает его современным трендом, особенно на определенных уровнях управления. Это позволяет определить лич-

ностно-ориентированное управление как целенаправленное взаимодействие субъектов, призванное обеспечить повышение эффективности управленческой деятельности через ее направленность на человека путем создания условий для личностного роста, профессионального развития, возможностей приложения собственных знаний и умений, использования творческого потенциала для развития человечества [4].

Такой подход предполагает развитие актуальной личностно значимой тенденции — профессионально и личностно расти, развиваться, реализовывать свои ресурсы и свой потенциал.

Важно не только найти основы для реализации такого управления, но и понимать стратегии мотивирования и оценки этого процесса.

Ниже на примере международных компаний дается анализ концептуальных оснований и теорий управления личностно-профессиональным развитием и карьерным ростом управленческого персонала различных организационных систем, описываются технологии оценки управления личностно-профессиональным развитием и карьерным ростом в ведущих мировых бизнес-компаниях.

В первую очередь отметим систему Extended DISC International [5], представляющую четырехсекторную модель исследования поведения человека в окружающей среде или в определенной, чаще всего профессиональной ситуации. Система Extended DISC International направлена на улучшение понимания и развитие конструктивного взаимодействия между сотрудниками и их руководителями, повышение эффективности деятельности, минимизацию монетарного способа мотивации. Теория Extended DISC International базируется на четырех поведенческих типах, выделенных еще Гиппократом: холерик, сангвиник, меланхолик и флегматик. К. Юнг впоследствии описал их как четыре типа, соотносящихся с четырьмя психологическими функциями — мышление, чувства, ощущения, интуиция, — и разделил на две



группы: экстраверты и интроверты. Позже эту идею развил американский ученый Уильям Маултон-Марстон, создав типологию DISC. Он утверждал, что поведение человека может быть описано с точки зрения двух критериев: как человек воспринимает среду, в которой он действует (благоприятная/неблагоприятная), и как он действует и реагирует на конкретные ситуации (активно/пассивно) [7].

Таким образом, DISC рассматривает *стили поведения и предпочтения в поведении*. Эта система активно используется в 55 странах мира в таких крупных компаниях, как Nokia, Bosch, Canon, Microsoft Corporation, BMW, Epson, General Motors, Hyundai Motor, Nestle, Nissan, Pfizer, Samsung Electronics, Siemens, Unilever, McDonalds Corporation и др. В России возможность использовать Extended DISC International появилась недавно. Методика представляет собой опросник из 27 блоков, включающих по 4 описания и инструкции по применению. После прохождения диагностики результаты подробно отражаются на графиках и схемах, описывая характер анализируемой личности.

При оценке поведения человека выделяют четыре аспекта, говорящих о предпочтениях человека в ассоциациях слов. Все они зашифрованы в названии модели — DISC:

- D — (Dominance) Доминирование: как человек реагирует на проблемы и вызовы;

- I — (Influence) Влияние: как человек взаимодействует, влияет на окружающих;

- S — (Steadiness) Постоянство: как человек реагирует на изменения;

- C — (Compliance) Соответствие: как человек следует правилам.

Поместив оси этих измерений в требуемом порядке, можно получить четыре квадранта, где C и D сверху, а S и I снизу, каждый из которых очерчивает поведенческий рисунок.

В зависимости от выраженности этих четырех факторов возможны различные комбинации, описывающие стиль поведения человека.

Как считают разработчики, благодаря данной системе можно:

1. безошибочно принимать людей на работу, затрачивая при этом минимальное количество времени и сил HR-менеджера (анализ личности, анализ должности);

2. не сомневаться, принимая решение о назначении кого-либо на другую должность, четко составлять программы (анализ личности, анализ рабочей пары, анализ рабочей группы);

3. четко понимать целесообразность направленности на обучение того или иного сотрудника, адаптировать стиль ведения тренинговых программ под наиболее представленный в аудитории тип личности;

4. налаживать психологический климат в группах, выдавая людям инструкции по управлению к человеку; образовывать устойчивые, надежные и эффективные команды.

Направленная на учет ресурсов и личностных характеристик описанная выше система Extended DISC International в то же время не является оригинальной: в ней явно прослеживаются идеи опросника Майерс-Бриггс (некоторые формулировки вопросов, например).

Другой популярной системой является активно применяемая в компании Coca-Cola Hellenic система «управление талантами» (Talent Management) [6]. Эта система направлена скорее на развитие персонала, возвращение талантов внутри самой компании, а не на привлечение их со стороны. Основой системы выступает сочетание двух технологий — оценки и мотивации. В качестве результата в данной системе используется модель высокопотенциального работника Hi-Po (High-potential), которая по мнению специалистов компании складывается из четырех компонентов: результативность (Performance), способность к обучению (Learning Agility), следование ценностям компании (Values), мотивации и амбиции.

В самой системе «управление талантами» можно выделить несколько связанных компонентов:

- планирование (Talent Demand);
- привлечение (Attraction);
- идентификация / Найм (Recruiting Strategy);
- адаптация / Развитие (Development);
- оценка (Performance Management);
- планирование карьеры (Succession & Career Planning);
- вознаграждение (Rewarding);
- удержание (Retention).

В целях определения результативности кадровой политики в компании действуют несколько видов оценки:

- стандартная оценка — используется для оценки кандидатов, как внутренних, так и внешних, при подборе на конкретную вакансию;

- acceleration — используется для оценки потенциала сотрудника к выполнению функций следующего профессионального уровня. Отдельный вариант такой оценки называется Group / Future leaders и применяется для определения потенциальных сотрудников на руководящие позиции;

- development (functional) — оценивает сотрудника применительно к текущей роли, помогает определить зоны развития и стать более эффективным.

Данная система интересна тем, что вчерашний студент имеет возможность всего за два года пройти путь от менеджера-стажера до супервайзера и получить колоссальный проектный опыт [13]. Особенностью системы является обязательный процесс сопровождения деятельности молодого сотрудника более опытными. В целом весь процесс обучения и продвижения по карьерной лестнице напоминает обучение в российском вузе, где на выходе молодой специалист предлагает свой бизнес-проект на определенную разрабатываемую им тематику.

Благодаря регулярной аттестации персонала и стандартизированным бизнес-процессам менеджмент «Кока-Колы» точно знает, каких компетенций не хватает каждому из сотрудников, и планирует их программы обучения. Обязательными являются и тестирования, проводимые не менее двух раз в год, по результатам которых работнику может быть присвоен более высокий разряд и соответственно увеличена зарплата.



Что касается процесса мотивации работников, хотя это и обязательная часть системы, какой-то определенной процедуры нет. В основном мотивация строится на нескольких моментах.

1. *Престиж компании на мировом уровне.* Провозглашается, что компания Coca-Cola — уникальное место, где можно начать или перспективно продолжить карьеру. Работать в такой известной динамично развивающейся, успешной компании — это большая гордость. В компании создано все для обучения и развития творческих способностей.

2. *Социальные гарантии и поддержка.* Всем сотрудникам компании Coca-Cola выдается на них и членов их семей хорошо обеспеченный медицинскими услугами полис медицинского страхования. *Возможности поддерживать здоровье.* В компании на протяжении многих лет проводится Лига по мини-футболу.

3. *Особые привилегии.* Всем сотрудникам компании Coca-Cola выдается корпоративный номер мобильного телефона и ежемесячно возмещается определенная сумма денежных средств, в зависимости от занимаемой должности, на его содержание.

Торговым агентам выдается служебный автомобиль и по нормам, утвержденным в компании, возможность возмещать затраты на бензин. При покупке новых автомобилей их получают только лучшие сотрудники компании. Менеджеры высшего звена получают автомобили иностранных марок.

4. *Не материальное поощрение.* В компании существует традиция вывешивать фотографию лучшего сотрудника недели, месяца на доску почета. Самые энергичные, трудолюбивые сотрудники могут быть удостоены грамот.

Для сотрудников проводятся специальные мероприятия и праздники. Развлечения организуются не только для сотрудников, но и для членов их семей. Цель таких мероприятий — приобщить членов семей сотрудников к деятельности компании, почувствовать командный дух и воодушевление, которые дарит работа в крупной, известной компании.



5. *Материальное стимулирование.* За перевыполнение поставленного ежемесячного плана, существует система материального поощрения и премирования [15].

Описанная на примере компании Coca-Cola система «управление талантами» сегодня достаточно широко применяется во всем мире, в России. Результаты ее реализации показывают на возможность использования в разных сферах управления персоналом.

Также популярным методом оценки персонала является технология Assessment center — один из методов комплексной оценки персонала, предполагающий применение целого ряда взаимодополняющих методик и характеризующийся оценкой реальных качеств, потенциала и профессиональных особенностей сотрудников, их соответствия должностным требованиям. Собственные центры существуют в таких крупных американских компаниях, как IBM, General Electric, Philips, Ford, Pepsi, Standart Oil, Ford Motor Company, Kodak и т.д. Из российских компаний можно отметить РАО ЕЭС России, ОАО «Сбербанк», Уралсиб, Газпром, Билайн, М.Видео [16].

Состав процедур ассесмент-центров может варьироваться. Чаще всего он состоит из трех основных блоков:

- Деловые игры (моделирующие упражнения).
- Интервью.
- Тесты и опросники.

Ассесмент-центр состоит из целого комплекса испытаний, проходя которые кандидат (сотрудник) демонстрирует наличие или отсутствие у него качеств (компетенций), необходимых для успешного выполнения работы. Чаще всего работодатели интересуются такими компетенциями, как умение работать в команде, ориентация на результат/процесс, ориентация на клиента/товар, стратегическое мышление, коммуникативность, лидерские качества, социальная смелость, мотивация на работу, наличие вредных (мешающих работе) привычек. Технологии ассесмент-центра отличаются от традиционных систем отбора и аттестации не только используемыми техниками, но и самим процессом работы. Проходящие ассесмент люди, при правильном его проведении, работают с удовольствием, в обстановке полного психологического комфорта, даже оказываясь в стрессовых ситуациях. В основе самой идеи ассесмент-центра лежит новая философия оценки: предполагается, что недостатки, выявленные в процессе какого-то одного испытания, могут быть компенсированы преимуществами в других. Окончательное решение о кандидате/сотруднике выносится только по совокупности испытаний [8].

Необходимо отметить, что применение систем оценки персонала, будь то метод ассесмент-центра или проведение регулярной аттестации персонала, целесообразно лишь на определенной фазе жизненного цикла организации, фазе стабильности.

Как и в любой другой методике, можно выделить свои плюсы и минусы ассесмент-центра. *К плюсам можно отнести:*

- возможность разработки программ для любой должности;
- интерактивность, гибкость проведения;
- комплексность оценки поведенческих навыков;
- индивидуальный подход (ориентированность на стратегию и профессиональную специфику компании-заказчика);
- вариативность проведения (от 4—5 до 8—10 часов);
- совместимость с другими мероприятиями;
- объективность результатов (путем коллегиального сведения субъективных результатов наблюдений);
- конфиденциальность результатов;
- универсальность применения (возможность использования и для соискателей, и для персонала).

Из минусов ассесмент-центра отметим:

- обязательность проведения процедуры оценки в режиме присутствия и невозможность применения виртуальных технологий (Скайп и т.п. программы)

для любой категории участников (ведущий-ассессор, наблюдатели-эксперты, оцениваемые);

- как у любого группового метода: результаты можно выявить только динамикой, но не каждая компания может одновременно собрать в одном помещении требуемое количество оцениваемых;

- относительная затратность подготовительного этапа (время на разработку и согласование компетенций, обучение наблюдателей-экспертов и организацию мероприятия);

- невозможность получения результатов в день проведения;

- ограниченность числа участников (не более 10 человек за один ассессмент-центр) [11].

Несмотря на то что технология Assessment center достаточно старая (впервые она была применена во времена Второй мировой войны), она интенсивно применяется и дает хорошие результаты.

Не так давно появилась еще одна технология — **Performance Management** (управление эффективностью работы), которая представляет собой усовершенствованный вариант метода управления по целям (MBO — Management by Objectives), повышающий управляемость организации. Технология предусматривает комплексное применение трех инструментов: постановку задач и оценку (организации, подразделений и сотрудников) по их выполнению на основе KPI; разработку и контроль соблюдения стандартов эффективности, касающихся типовых действий и операций; моделирование и оценку компетенций работников. Именно комбинация этих методов позволяет ослабить или вовсе устранить недостатки, присущие классическому управлению по целям. Ведь этот метод позволяет оценивать работу персонала по финансовым и другим (как правило, количественным) показателям, отражающим конечные результаты деятельности, но не уделяет внимания оценке таких факторов успеха, как «опережающие» KPI, направленные на развитие организации, и компетенции работников [5].

В рамках данной технологии обычно проводится, во-первых, оценка компетенций на основе разработанной модели компетенций (не чаще раза в год) с помощью метода «360 градусов» или



путем анкетирования непосредственных руководителей оцениваемых сотрудников и, во-вторых, оценка по показателям эффективности. Оценка результатов деятельности сотрудников (выполнения задач и соблюдения стандартов) проводится их непосредственными руководителями и другими внутренними клиентами по показателям эффективности, заранее разрабатываемым на основе служебных функций подразделений и персонала. В практике Performance Management используются разнообразные показатели: количественные и качественные, индивидуальные и командные, финансовые и нефинансовые.

Подобная система нашла положительный отклик в австралийских компаниях, а из российских можно отметить компанию «АКАДО».

Поскольку любая оценка важна не только как определенный показатель деятельности, но и как показатель динамичный, развивающийся, в рамках проекта мы рассматриваем ее в связи с мотивацией, которая понимается как динамичный многоступенчатый психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, определяющий характер его деятельности и обусловленный рядом его личностных качеств.

С этих позиций интересна технология мотивации персонала по методу MBO — «Управление по целям». Во многих источниках данный метод рассматривается как инструмент логистики в организации. Но некоторые авторы смогли адаптировать данный метод, включив в него элементы оценки и мотивации персонала. Отчасти данный метод используется в Intel, Microsoft, а также становится очень популярным в Газпроме. Также авторы сходятся во мнении по поводу эффективности данного метода применительно к малому бизнесу. Основная суть метода «Управление по целям» заключается в кооперативном процессе определения целей, выбора направления действий и принятия решений. Важной частью метода «Управления по целям» является измерение и сравнение фактической эф-



фективности деятельности сотрудников компании, с набором установленных стандартов [16]. Метод позволяет «оцифровать» многие очень важные процессы, связанные с управлением «человеческими ресурсами», при помощи формализации процессов, определения и постановки задач в формате SMART [10]:

■ **Specific — конкретная.**

Задача должна быть недвусмысленной и однозначной, т.е. сформулирована таким образом, чтобы у сотрудника не было ни одного шанса понять ее не так, неправильно, по-своему.

■ **Measure — измеримая.**

Необходимо четко сформулировать критерии, по которым будет оценено, достигнута задача или нет. Эти критерии могут быть как количественными (в процентах, деньгах, штуках и пр.), так и качественными (в этом случае необходимо очень точно описать, что будет считаться достойным выполнением цели, а что — нет).

■ **Achievable — осуществимая.**

Завышенная задача демотивирует: если сотрудник считает цель невыполнимой, то, вероятнее всего, он не будет прилагать достаточных усилий для ее выполнения.

■ **Relevant — релевантная.**

Относится к большой цели/задаче, является ее частью. Сотрудник должен помнить, как реализация данной задачи способствует достижению стратегических планов компании.

■ **Time Bounded — ограниченная по времени.**

Ограниченность по времени, т.е. имеющая определенный конечный срок выполнения.

Постановка целей здесь является ежегодным мероприятием. Сотрудника просят установить от пяти до десяти личных целей. В идеале они должны быть в некотором роде измеримыми. Цели об-

суждаются с руководителем. Если цели слишком расплывчаты или слишком легкие, работник должен попробовать сформулировать их еще раз. Цели фиксируются в письменном виде. И наконец, периодические проверки достижений в отношении целей осуществляются менеджером, оценивающим сотрудника. Системы вознаграждения основываются на достижении поставленных целей [9].

Несмотря на высокую эффективность данного метода, некоторые специалисты отмечают несколько важных его недостатков:

1. Акцент делается на постановку целей, а не на разработку плана.

2. Недооцениваются факторы окружающей среды, в том числе ресурсы работника, а также фактор занимаемой должности.

3. Недостаточное внимание уделяется непредвиденным нештатным обстоятельствам, которые могут существенно повлиять на выполнение поставленных целей.

4. Пренебрежение человеческой природой [9].

Следующей популярной, например в США, системой мотивации является система «Pay for Performance» — «плата за исполнение» (PFP). Под PFP понимается применение любых способов оплаты труда, при которых вознаграждение, получаемое работником, зависит от индивидуальных и групповых различий в выполнении деятельности [12]. На сегодняшний день существует несколько разновидностей PFP, но основа везде одна. Из приверженцев данной системы можно отметить Walt Disney Co и United Airlines Inc. В России примером такой системы может служить риелторская деятельность — работнику начисляются бонусы за заключенные сделки по недвижимости.

В некоторых компаниях, вместо того, чтобы начислять ежегодные прибавки автоматически, сотрудники имеют возможность получать дополнительное обучение навыкам, которые, по мнению компании, улучшает ее производительность. Если работник соглашается присутствовать на тренировке, то он получает вознаграждение или повышение. Если работник решает отказаться, то он не получает никакого вознаграждения или получит

меньшую надбавку в конце года. Этот метод основан на простой идее, что сотрудники с соответствующими навыками будут более продуктивными; к тому же это является отличным способом, чтобы побудить работников к развитию необходимых навыков [14].

Плюсы PFR очевидны. Тесная связь вознаграждения, которое получает сотрудник, с эффективностью его деятельности приносит дивиденды и сотрудникам, и компании. По некоторым данным типичная PFR-программа повышает организационную продуктивность на 5–49%, а доходы сотрудников — на 3–29%. Работник получает возможность заработать большее количество денег при условии хорошей работы, а также ориентиры для оценки своей эффективности. Компания же получает мотивированных сотрудников: люди стараются сделать больше, чтоб заработать больше, а тех, кто не выдерживает конкуренции, заменяют новые сотрудники с подходящей философией.

Конечно же существуют и пункты, по которым критикуют PFR. Но подавляющая часть этой критики направлена не на систему как таковую, а на неудачные способы ее применения. Часто сомнению подвергается тот факт, что вознаграждение сотрудника во многом определяется субъективным мнением менеджера, которому сложно установить и описать значимые различия между хорошо выполняющими свою работу подчиненными. Это, безусловно, одна из главных трудностей, возникающих при PFR. Чтобы преодолеть ее, компания должна использовать независимые методы оценки, не базирующиеся исключительно на личных симпатиях и антипатиях. Второй пункт критики в том, что PFR, по мнению некоторых исследователей, наносит непоправимый удар по командной работе, порождая ненужную конкуренцию среди сотрудников (хотя сейчас все чаще применяются именно «командные вознаграждения»). Критикуют PFR и по некоторым другим поводам. В то же время данная система приносит организации большие дивиденды в виде высокой мотивации сотрудников, роста отдачи от них и как итог увеличение прибыли всей компании.

Приведенные в статье технологии и методы направлены на развитие идеи применения лично-ориентированного и ресурсного подходов в управле-



нии, разработку научно обоснованной модели управления лично-профессиональным развитием управленческих кадров и определение алгоритма управления лично-профессиональным развитием на основе комплексного ресурсного анализа и с использованием технологий индивидуального сопровождения карьерного развития. Настоящий анализ важен для научно-методического обеспечения внедрения новых принципов кадровой политики в деятельности, в том числе и государственной гражданской службы, разработки требований к структуре и содержанию кадровой работы, повышения открытости деятельности государственных органов.

Список литературы

1. *Залезник А.* Менеджеры и лидеры: насколько они отличаются? // Harvard Business Review, 1977. URL: <http://psyfactor.org/lib/lider5.htm>
2. *Кетс де Врис Манфрег.* Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта: Пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004.
3. *Синягин Ю.В., Переверзина О.Ю.* Контекстная парадигма в оценке лично-профессиональных ресурсов руководителей // Акмеология. 2015. № 2 (54). С. 149–157.
4. *Синягин Ю.В., Синягина Н.Ю., Алгошина (Баркова) Ю.К.* Лично-ориентированный подход в управлении: мировой опыт // Образование личности. 2017. № 1. С. 47–56.
5. HR-Portal. URL: <http://hr-portal.ru/article/ocenivaem-personal>.
6. HR-Portal. URL: <http://hr-portal.ru/blog/upravlenie-talantami-v-coca-cola-hellenic>.
7. <http://ami-int.ru/consulting/tools/disc/>.
8. Human Technologies. URL: <http://www.ht.ru/cms/component/content/article/1-aricles/533qassessment-center>.
9. Inc. edu. URL: <http://www.inc.com/encyclopedia/management-by-objectives.html>.
10. L&SCM. URL: http://logscm.ru/?page_id=4520.
11. Livejournal. URL: <http://l1tc.livejournal.com/29425.html>.



12. Micosoft. URL: http://www.mikosoft.kz/pages_sub7.html?id=96.

13. NeoHR. Как находит и развивает таланты в России Coca-Cola Hellenic. URL: http://neohr.ru/korporativnaya-kultura/article_post/kak-nakhodit-i-razvivayet-talanty-v-rossii-kompaniya-coca-cola-hellenic.

14. Sozo firm. URL: <http://www.sozofirm.com/increase-employee-motivation-with-performance-based-pay/>.

15. StudFiles. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/3103116/>.

16. Studme.org. URL: http://studme.org/50992/menedzhment/sovremennye_metody_otsenki_personala.

17. Study.com. URL: <http://study.com/academy/lesson/what-is-management-by-objectives-mbo-definition-advantages-disadvantages.html>.

MANAGEMENT OF PERSONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND CAREER GROWTH: ASSESSMENT AND MOTIVATION TECHNOLOGIES

Yury V. Sinyagin

The Institute Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
yvsin1@yandex.ru

Natalya Yu. Sinyagina

The Institute Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
nsinya55@mail.ru

Yuliya K. Barkova

The Center for Modern Staff technologies, Faculty of Executive Evaluation and Development, Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
barkova-yk@ranepa.ru

Abstract

The article continues the analysis of modern trends in management, started in the publication of the journal «Образование личности» (2017. # 1). Person-centered and resource-based approaches are discussed within these trends. A theoretical analysis of the conceptual bases and theories of management of personal and professional development and career growth of management personnel of various organizational systems are conducted using the examples of international companies. The article analyzes some questions about management of personal and professional development and career growth in the world's leading business companies such as Google, Microsoft, Amazon and Boeing Nokia, Bosch, Canon, Coca-Cola Hellenic and others. Specific methods of personnel evaluation are described in the article, for example: the evaluation methods of «Extended DISC International», «Talent management», «Performance management», etc. At the same time, new methods of motivation are presented in the article: the «Pay for Performance» system, and the MBO method («management by objectives»). The generalized materials in the article are aimed at the development of the idea of applying person-centered and resource-based approaches to management, the development of a scientifically grounded model of management of the personal and professional development of senior executives, and at the development of a management algorithm of personal professional development on the basis of complex resource analysis using the technologies of individual support for career development. This analysis is important for methodological support for the introduction of new principles of personnel policy in civil service activities. Also, it will be useful for the development of requirements for the structure and content of personnel management and for increasing the openness of government agencies.

Keywords: effectiveness of management activity, evaluation, motivation, resources, person-centered approach, resource-based approach, personal professional management, personal professional development, career management, integrated resource analysis, individual support.

References

1. Zaleznik A. «Managers and leaders: how different are they?» Harvard Business Review, 1977. URL: <http://psyfactor.org/lib/leader5.htm> (In Russ.)
2. Kets de Vries Manfred. Mysticism of leadership. The development of emotional intelligence / Trans. with English. M.: Alpina Business Books, 2004. (In Russ.)
3. Sinyagin Yu.V., Pereverzina O.Yu. Contextual paradigm in assessing the personal and professional resources of managers. Akmeologiya. 2015. No. 2. (54). Pp. 149-157. (In Russ.)
4. Sinyagin Yu.V., Sinyagina N.Yu., Aldoshina (Barkova) Yu.K. Personality-oriented approach in management: world experience. Obrazovaniye lichnosti. 2017. No. 1. Pp. 47-56. (In Russ.)
5. HR-Portal. URL: <http://hr-portal.ru/article/ocenivaem-personal>
6. HR-Portal. URL: <http://hr-portal.ru/blog/upravlenie-talantami-v-coca-cola-hellenic>
7. <http://ami-int.ru/consulting/tools/disc/>
8. Human technologies. URL: <http://www.ht.ru/cms/component/content/article/1-aricles/533qassessment-centerq->
9. Inc. edu. URL: <http://www.inc.com/encyclopedia/management-by-objectives.html>

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

Yu.V. Sinyagin, N.Yu. Sinyagina,
Yu.K. Barkova

Management of personal
professional development
and career growth: assessment
and motivation technologies



10. L & SCM. URL: http://logscm.ru/page_id=4520
11. Livejournal. URL: <http://1ltc.livejournal.com/29425.html>
12. Micosoft. URL: http://www.mikosoft.kz/pages_sub7.html?id=96
13. NeoHR. How to find and develop talents in Russia Coca-Cola Hellenic. URL: http://neohr.ru/korporativnaya-kultura/article_post/kak-nakhodit-i-razvivayet-talanty-v-rossii-kompaniya-coca-cola-hellenic
14. Sozo firm. URL: <http://www.sozofirm.com/increase-employee-motivation-with-performance-based-pay/>
15. StudFiles. URL: <http://www.studfiles.com/preview/3103116/>
16. Studme.org. URL: http://studme.org/50992/menedzhment/sovremennye metody_otsenki_personala
17. Study.com. URL: <http://study.com/academy/lesson/what-is-management-by-objectives-mbo-definition-advantages-disadvantages.html>

ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН К ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ

В настоящее время наиболее распространенным подходом при управлении качеством кадрового состава в вузах является учет формальных признаков профессионального соответствия преподавателей. При этом существующие сегодня практики оценки преподавателей высшей школы, особенно реализуемые в рамках оценки качества обучения, в значительной степени являются формальными и не отражают реальный профессиональный и педагогический опыт преподавателей и другие их качества, оказывающие непосредственное влияние на уровень подготовки выпускников. Это делает актуальной разработку новой модели оценки преподавателей, задающей новые ориентиры для наращивания требуемых современным образовательным процессом их личностно-профессиональных ресурсов. Особенно актуальной является эта проблема при подготовке бакалавров по направлению «Менеджмент» и направлениям, смежным с ним, — «Государственное и муниципальное управление» и «Управление персоналом». Прикладной характер преподаваемых управленческих дисциплин предъявляют особые требования как к экспертным качествам (в том числе собственному управленческому и консультационному опыту), так и к педагогическому уровню преподавателей. Наша гипотеза заключается в том, что подход к оценке преподавателя управленческих дисциплин (а оценка в данном случае выполняет функцию мотивации к развитию) может быть аналогичным подходу к оценке даже не столько специалистов, сколько к оценке руководителей в организации.



И.Б. Шебураков

*кандидат психологических наук, доцент, декан
факультета оценки и развития управленческих кадров,
Институт «Высшая школа государственного управления»
РАНХиГС при Президенте Российской Федерации,
г. Москва, Россия
shebur@list.ru*

Ключевые слова: мотивация преподавателей, личностно-профессиональное развитие, оценка преподавателей, профессиональное соответствие.



В настоящее время наиболее распространенным подходом при управлении качеством кадрового состава в вузах является учет формальных признаков профессионального соответствия преподавателей: наличие ученой степени (звания), наличие профильного образования, своевременность прохождения повышения квалификации, педагогический стаж, публикационная активность и др. Данные показатели в целом являются правильными ориентирами как для вузов при комплектовании кадрового состава педагогами, так и для самих преподавателей с точки зрения тех профессиональных результатов, на которые они должны быть ориентированы. Однако этих и подобных им показателей, явно недостаточно для комплексного управления качеством обучения, в том числе за счет развития личностно-профессиональных ресурсов преподавателей. Именно личностно-профессиональные ресурсы каждого из преподавателей — его заинтересованность в получении качественного образовательного результата, его предметно-содержательная, экспертная компетентность и его способность эффективно транслировать эту компетентность, в том числе с использованием современных форм обучения вовне, являются главными факторами успеха при повышении качества обучения в вузе.

Существующие в настоящее время практики оценки преподавателей высшей школы, особенно реализуемые в рамках оценки качества обучения, в значительной степени являются формальными и не отражают реальный профессиональный и педагогический опыт преподавателей и другие их качества, оказывающие непосредственное влияние на уровень подготовки выпускников. Особенно актуальной является эта проблема при подготовке бакалавров по направлению «Менеджмент» и направлениям, смежным с ним, — «Государственное и муниципальное управление» и «Управление персоналом».

Прикладной характер преподаваемых управленческих дисциплин, например, таких, как «Основы менеджмента», «Организационный дизайн», «Управление персоналом», «Организационное поведение», «Организационная культура», «Разработка и принятие управленческих решений», «Управление проектами», «Управление организационными

изменениями» и др., предъявляют особые требования как к экспертным качествам (в том числе собственному управленческому и консультационному опыту), так и к педагогическому уровню преподавателей. Кроме того, огромную (но не учитываемую в настоящее время) роль играют личностные качества преподавателя, его имидж в педагогической среде, у студентов, а также в экспертном сообществе. Базой развития данных качеств выступает профессиональная мотивация преподавателя и его готовность к постоянному и непрекращающемуся личностно-профессиональному развитию, ориентация при подготовке студентов не только на передачу знаний, но и на подготовку студентов к самостоятельному решению организационных и управленческих задач.

Все это делает актуальным разработку новой модели оценки преподавателей, ведущих управленческие дисциплины в вузах в рамках направлений «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление», «Управление персоналом», задающей новые ориентиры для наращивания требуемых современным образовательным процессом личностно-профессиональных ресурсов преподавателей.

По нашему мнению, базовыми качествами, которые необходимо развивать и поддерживать, являются:

1. Высокая мотивация к эффективной работе и собственному профессиональному развитию преподавателя не только для достижения, но и для постоянного повышения качества образовательного результата.

2. Высокий уровень «экспертности», подтверждаемый личными профессиональными достижениями в определенной профессиональной сфере, непосредственно связанной с тематикой преподаваемых дисциплин — предметно-содержательная компетентность преподавателя.

3. Умение и способность преподавателя вовлекать обучающихся в образовательный процесс, используя при этом широкий набор современных форм и ме-



2018
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

И.Б. Шебураков

Инструменты повышения мотивации преподавателей управленческих дисциплин к личностно-профессиональному развитию

тодов обучения — педагогическая компетентность преподавателя.

Возможными более частными показателями оценки преподавателей (данный перечень показателей прошел предварительное обсуждение в экспертной среде) могут быть:

- наличие необходимых знаний в области менеджмента в целом;
- реальный управленческий и консультационный опыт и ориентация на его передачу (например, подтверждаемый фактический управленческий стаж; опыт управления коллективом/подчиненными; внедренческий опыт, наличие собственных бизнес-инициатив, проектов);
- уровень понимания аудитории и целенаправленное изучение ее особенностей;
- навыки публичных выступлений, умение удержать внимание аудитории, увлечь темой;
- навыки подготовки презентаций и их использования;
- навыки использования интерактивных форм обучения (деловых и ролевых игр, тренингов, кейс-стади и др.);
- использование технологий онлайн-обучения;
- умение организовать проектную работу студентов, в том числе посредством вовлечения в подготовку студентов представителей бизнеса, государственных органов и иных «работодателей»;
- активная трансляция собственной экспертизы вовне (тематические публикации, выступления на публичных мероприятиях, профессиональная активность в социальных сетях пр.);
- авторитет среди студентов, в педагогическом и профессиональном сообществе;
- знание иностранного языка (в первую очередь английского);
- навыки наставничества, опыт коучинга.

Даже предварительное рассмотрение данных показателей позволяет говорить об их неоднозначности, наличии аргументов как за, так и против их при-

менения. С одной стороны, они могут восприниматься как очевидные и полезные, с другой — предъявление сразу всех названных и неназванных требований к преподавателю может создать очень сложную ситуацию для него и для вуза, в котором он работает.

Наша гипотеза заключается в том, что подход к оценке преподавателя управленческих дисциплин (а оценка в данном случае выполняет функцию мотивации к развитию) может быть аналогичным подходу к оценке даже не столько специалистов, сколько к оценке руководителей в организации.

Прежде всего, анализ представленного перечня показателей и возможных критериев оценки, в том числе предложенных разными экспертами, показывает, что многие из них относятся к разным уровням подходов, существующих в оценке (систематизированы и описаны проф. Ю.В. Сиягиным): 1) дефицитарный подход; 2) нормативный подход; 3) ресурсный подход.

В рамках дефицитарного подхода основное внимание уделяется поиску и прогнозированию возможных ограничений и недостатков у оцениваемого. Нормативный подход позволяет достаточно надежно подбирать кадры в соответствии с установленными профилями должностей — моделями компетенций и т.п. Ресурсный подход основан на выявлении уникального набора личностно-профессиональных ресурсов руководителя или специалиста с целью создания условий для их дальнейшего развития.

Идея дефицитарного подхода в наибольшей степени соответствует задаче подготовки «квалификационных требований» или «профессиональных стандартов». Преподаватель, не соответствующий таким требованиям, в принципе не должен становиться преподавателем в области менеджмента или не может работать на программах определенного уровня. Большая часть ныне существующих аккредитационных и лицензионных требований относится именно к таким.

Вторая группа требований скорее требования, основанные на нормативном подходе. При этом такой подход может позволять продвигаться по ступеням преподавательской карьеры, «сертифицируясь» для работы на программах разного уровня сложности, с разными содержательными и прикладными акцентами (на-



пример, для программ разных ступеней высшего и бизнес-образования). Таким образом, требования к преподавателям программ бакалавриата, магистратуры, программ MBA, программ уровня Executive могут и должны отличаться.

Наиболее перспективный — ресурсный подход к формированию перечня требований к преподавателю должен заставлять соревноваться не со стандартами и сертификационными требованиями, а уже с самим собой и (или) с коллегами, которых можно отнести к лидерам в данной профессиональной сфере. Инструментом реализации данного подхода может выступать, например, национальный рейтинг преподавателей в области менеджмента. Участвовать в таком рейтинге может только преподаватель, значительно превосходящий установленные «базовые» и «сертификационные» требования.

В ходе дальнейшей проработки перечня требований к преподавателям с позиций дефицитарного, нормативного и ресурсного подходов должен быть верифицирован, обоснован и оцифрован с присвоением весов каждому из этих требований применительно к уровню образовательной программы.

Оценка преподавателя на каждом уровне требований может разворачиваться по двум основным векторам, стимулирующим к повышению качества обучения студентов и слушателей: 1) вектор предметно-содержательной (экспертной) компетентности и 2) вектор педагогической компетентности — владения современными формами и методами обучения. Более того, важная роль в оценке может отводиться тому, как подается учебный материал преподавателем. Он может быть ориентирован на использование старых, «классических» примеров и кейсов или новых, соответствующих последним практикам. Преподаватель может подавать данный материал «по-старому», в классической манере, не привязывая к новым вызовам и современным реалиям. А может подавать с новой точки зрения, основываясь на результатах последних исследований и современных практик. В первом приближении можно выделить, например, от 4 до 9 основных способов подачи учебного материала. Сам набор предполагаемых методов и процедур оценки преподавателей с целью поддержания

и повышения их мотивации к личностно-профессиональному развитию может быть достаточно широким. Однако любая процедура оценки, как и технология управления, должна соответствовать требованию не только результативности, но и экономичности.

Таким образом, в качестве основных инструментов оценки можно назвать:

- анкету самооценки преподавателя;
- различные формы обратной связи от аудитории;
- опросники (тесты), позволяющие преподавателю лучше понять себя, провести профессиональную рефлекссию.

Таким образом, предлагаемая модель управления мотивацией преподавателей менеджмента к личностно-профессиональному развитию не является жестко директивной и предполагает участие не только и не столько контролирующих органов, сколько самих вузов при участии организаций, занимающихся общественно-профессиональной аккредитацией, а также при условии заинтересованности в этом самих преподавателей.

Список литературы

1. Горобец Т.Н., Манолова О.Н. Оценка индивидуально-личностных свойств руководителей высшего звена // Образование личности. 2018. № 1. С. 41–43.
2. Ковалев В.В., Плохоцкий А.И. Типологические особенности нервной системы как дифференциальный фактор диагностики профессионального становления // Образование личности. 2018. № 1. С. 54–56.
3. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. 2 изд., перераб. М., 1999. С. 375–379.
4. Манолова О.Н., Гусев А.Н. Об опыте разработки психодиагностической методики «Стили принятия решений» // Образование личности. 2018. № 1. С. 47–50.
5. Портнова Д.С., Шмелев А.Г. Опыт психометрического исследования полихронности и монохронности как компонентов



временной компетентности личности // Психологические исследования: Электронный журнал, 2015. Т. 8. № 41. С. 45–54.

6. Сиягин Ю.В. Оценка личности: ресурсный и компетентностный подходы // Проблемы педагогики и психологии: Научн. период. изд. межвуз. консорциума. Вып. 2. Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, 2014. С. 85–93.

7. Сиягин Ю.В. Личностно-ориентированный подход в управлении: тренд, выдвинутый временем // Образование личности. 2016. № 4. С. 61–65.

TOOLS FOR INCREASING THE MOTIVATION OF TEACHERS OF MANAGERIAL DISCIPLINES FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Илья В. Sheburakov

The Institute «Higher School of Public Administration» of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
shebur@list.ru

Abstract

Currently, the most common approach for managing the quality of personnel in institutions of higher education is to take into account the formal signs of professional conformity of teachers. At the same time, the existing practices of evaluating teachers of higher education, especially those implemented in assessing the quality of education, are largely formal and do not reflect the real professional and pedagogical experience of teachers and their other qualities, which directly affect the level of graduate training. This makes it urgent to develop a new model for assessing teachers, setting new benchmarks for building up their personal and professional resources required by the modern educational process. Particularly relevant is the problem in the preparation of bachelors in the field

of management and areas adjacent to it— «State and Municipal Administration» and «Personnel Management». The applied character of the administrative disciplines being taught make special demands both for expert qualities (including their own management and consulting experience) and for the teachers' pedagogical level. Our hypothesis is that the approach to the evaluation of the teacher of administrative disciplines (and the evaluation in this case fulfills the function of motivation for development) may be similar to the approach to evaluation, not so much by specialists as by the evaluation of managers in the organization.

Keywords: motivation of teachers, personal and professional development, evaluation of teachers, professional compliance.

References

1. Gorobets T.N., Manolova O.N. Evaluation of Individual-Personal Qualities of Top Managers. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 41–43. (In Russ.)
2. Kovalev V.V., Plohockij A.I. Typological Features of the Nervous System as a Differential Factor in the Diagnosis of Professional Development. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 54–56. (In Russ.)
3. Libin A.V. Differential psychology: At the intersection of European, Russian and American traditions. 2-ed. Iss. Moscow, 1999. Pp. 375–379. (In Russ.)
4. Manolova O.N., Gusev A.N. On the Experience of Developing a Psychodiagnostic Method «Decision Styles». *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 47–50. (In Russ.)
5. Portnova D.S., SHmelev A.G. Experience in Psychometric Research of Polychronicity and Monochronism as Components of the Temporary Competence of the Individual. *Psichologicheskie issledovaniya (electronic journal)*. 2015. Vol. 8. No. 41. Pp. 45–54. (In Russ.)
6. Sinyagin Yu.V. Personality assessment: resource and competence approaches. Problems of pedagogics and psychology. Scientific periodical of the interuniversity consortium. Iss. 2. Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan 2014. Pp. 85–93. (In Russ.)
7. Sinyagin Yu.V. Personality-oriented approach in management: the trend put forward by the time. *Obrazovanie lichnosti*. 2016. No 4. Pp. 61–65. (In Russ.)

КАРЬЕРНЫЕ ТРАЕКТОРИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

В статье описаны результаты исследования типов карьерных траекторий руководителей разного уровня управленческой иерархии. В основу исследования положена типология карьерных траекторий Е. Молл (2013). Исследование показывает, что у респондентов разных групп существуют типичные сочетания карьерных шагов, которые создают характерный рисунок карьерной траектории руководителя разного уровня управленческой иерархии. Так, например, изучение карьерных траекторий показало, что у более молодых руководителей по сравнению со старшим поколением больше времени в карьерной траектории составляет период получения образования. Эта же тенденция наблюдается и у руководителей более высокого уровня должности. Кроме того, зафиксировано, что чем выше уровень должности руководителя, тем больше времени он в рамках своего карьерного роста вложил в свое образование. Еще одним интересным фактом является то, что у руководителей высшего звена системы государственной службы в среднем большое место в жизни заняла военная служба. Это в последующем может быть использовано при разработке модели и алгоритма управления карьерой руководителей разного уровня управления.



К.А. Клычникова
специалист Научно-образовательного Центра карьерного сопровождения государственных служащих факультета оценки и развития управленческих кадров, Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
klychnikova-ka@ranepa.ru



Е.А. Трегубова
бакалавр психологического факультета, Институт общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
treguboova@gmail.com



Е.Г. Чирковская
кандидат психологических наук, доцент, директор Научно-образовательного Центра карьерного сопровождения государственных служащих факультета оценки и развития управленческих кадров, Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
tchirkovskaya@mail.ru

Ключевые слова: карьера, карьерные траектории, руководители, система государственного управления, факторы карьеры.



Существует многообразие в понимании категории «карьера» и в связи с этим не существует четкого общепринятого, научного толкования этого термина. Карьера является междисциплинарным объектом исследования. В отечественной психологии управления и кадрового менеджмента существует целый пласт определений понятия «карьера», которые носят сложный, многогранный характер. Среди исследователей были социологи (Н.И. Дряхов, А.И. Кравченко, А.И. Турчинов, Е.А. Охотский, В.И. Добренъков, В.В. Щербин), политологи (Р.Г. Григорян, А.В. Гришин, Г.И. Демин), специалисты в области экономики, труда и менеджмента (В.В. Гончаров, В.И. Курбатов, И.М. Слепенков) [3, с. 7], зарубежной и отечественной психологии (К.А. Альбуханова-Славская, А.Я. Кибанов, А.А. Бодалева, Т.Г. Боргиникова, В.Н. Дружинин, Р.А. Кричевский, А.К. Маркова, И.Д. Ладанов, Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко, Ю.П. Поваренко, С. Осипов, Ю.В. Синягин, Bordin, Nachmaan, Roe, Siegelman, Dawis, Lofquist, Rouds, Dawis, Lofquist, Rice, McFarlin, Bennet, Holland, Gottfredson и др.).

Современные исследователи отмечают, что в настоящее время существенно изменилось отношение к карьере как с позиций сотрудников, так и с позиций организаций и появилось новое понятие — «управление карьерой». Так, А.И. Турчинов, А.Я. Кибанов под управлением карьерой понимают комплекс мероприятий, проводимых кадровой службой организации по планированию, организации, мотивации и контролю служебного роста работника, исходя из его целей, потребностей, возможностей, способностей и склонностей, а также исходя из целей, потребностей, возможностей и социально-экономических условий организации. В связи с этим управление карьерой предполагает партнерство, сотрудничество трех сторон: работника, его руководителя и кадровой службы. В связи с этим становятся актуальными разработка новых форм сопровождения личностно-профессионального роста и развитие кадров управления [11, 12]

К. Бернсом и К. Магнуссом была разработана синергетическая модель планирования карьеры, направленная на согласование интересов сотрудников и организации и содержащая три уровня: философский, стратегический и практический. При планировании карьеры движение осуществляется от философского видения к стратегическим планам и затем к практическим нуждам. Философское видение со стороны сотрудника — это взгляд на свою жизнь и карьеру. Философский уровень для организации — представление о том, чего она может добиться с помощью этого сотрудника. Стратегический уровень для сотрудника — это определение конкретных шагов, с помощью которых он сможет реализовать свои представления о карьере. Стратегический уровень для организации — это построение общего карьерного плана. Практический уровень сотрудника — разработка плана развития конкретных компетенций. Практический план для организации — балансировка набора компетенций, который необходим ей для полноценного осуществления своих функций [11, 12].

Среди многочисленных подходов к изучению карьеры представляет интерес исследование темпа карьерного развития и типа карьерных траекторий. Одним из авторов типологий карьерного продвижения является Е. Молл (2013). Его типология представляет следующие виды карьер: *суперавантюрная карьера*: очень высокая скорость должностного продвижения с нарушенной последовательностью и пропуском значительного числа промежуточных позиций (три и более), возможно резкое изменение сферы деятельности; *авантюрная карьера*: высокая скорость продвижения с нарушенной последовательностью и пропуском, как правило, двух промежуточных позиций; возможно существенное изменение сферы деятельности; *традиционная (линейная) карьера*: средняя скорость продвижения, преимущественно определяется управленческими способностями руководителя; последовательность не нарушена; должностной рост постепенный, иногда возможен пропуск одной позиции либо непродолжительное понижение; *последовательно-кризисная карьера*: свойственна периодам кризиса или революционных преобразований, которые предполагают постоянную



адаптацию руководителей к изменяющейся среде; невозможность адаптации приводит к должностному понижению; *прагматичная (структурная) карьера*: продвижение отсутствует, перемещение совершается в рамках одного должностного уровня; характерно изменение сферы деятельности или организации; используют наиболее простые решения карьерных задач; *отбывающая карьера*: карьера считается завершенной, продвижение отсутствует, так как движение уже невозможно, а перемещение вниз маловероятно; *преобразующая карьера*: высокая скорость должностного продвижения, а также расширение влияния; последовательность с определенными перерывами, например, недолгосрочное понижение может быть связано с новой сферой деятельности или с новой выдающейся идеей, которая требует больше ресурсов; *эволюционная карьера*: медленное, последовательное продвижение, которое равнозначно развитию организации [4].

Данный подход был использован для проведения исследования научного коллектива факультета оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ под руководством профессора Ю.В. Синягина (Чирковская, Трегунова, 2017; Клычникова, 2018), базой которого стали руководители системы государственного управления (144 чел.) — руководители высшего звена управленческой власти федеральных органов исполнительной власти и субъектов Российской Федерации¹. Выборка составила 144 руководителя в возрасте от 33 до 56 лет. Она включала: 48 руководителей и заместителей руководителей администраций субъектов РФ и федеральных органов исполнительной власти (1-я группа), 48 руководителей департаментов и управлений администраций субъектов РФ и федеральных органов исполнительной власти (2-я группа), а также первых лиц крупных организаций и 48 руководителей среднего звена системы государственного управления,

заместителей руководителей организаций (3-я группа).

Исследование позволило получить ряд интересных фактов. Так, например, изучение карьерных траекторий показало, что у более молодых руководителей по сравнению со старшим поколением больше времени в карьерной траектории составляет период получения образования. Эта же тенденция наблюдается и у руководителей более высокого уровня должности. Зафиксировано, что чем выше уровень должности руководителя, тем больше времени он в рамках своего карьерного роста вложил в свое образование. Еще одним интересным фактом является то, что у руководителей высшего звена системы государственной службы в среднем большое место в жизни заняла военная служба.

А вот профессиональная карьера, т.е. работа по основной специальности, полученной в процессе обучения, преобладает у руководителей среднего звена системы государственного управления и заместителей руководителей организаций, в то время как превалирование собственно управленческой характерно руководителям и заместителям руководителей администраций субъектов РФ и федеральных органов исполнительной власти.

Сравнительный анализ индивидуальных карьерных траекторий руководителей системы государственного управления показал, что у руководителей высоких должностных позиций (1-я группа), как правило, преобладает сочетание *«традиционного и суперавантюрного»* типа в этапах карьерного пути (31% от группы респондентов) и *«авантюрного и традиционного»* типа карьеры (19% от группы респондентов). В чистом виде суперавантюрная карьерная траектория зафиксирована только у трех человек из данной группы руководителей. Рост авантюрных карьер чаще всего, по мнению ученых, обусловлен, скорее всего, потребностью в подборе кадров по принципу личной преданности (Москаленко, 2007). Такие этапы карьерного пути могут проявляться в разной последовательности.

¹ В рамках госзадания НИР 2018 г. по теме «Обоснование и апробация модели управления личностно-профессиональным развитием лиц, включенных в резерв управленческих кадров, находящихся под патронатом Президента РФ, а также включенных в федеральный резерв», под руководством Ю.В. Синягина.



Замечено, что существуют два вида карьерных траекторий руководителей высшего уровня управления (1-я группа респондентов). Первый вид, при котором, как правило, карьера начинается с традиционного типа, идет постепенный должностной рост, — от 3 до 5 карьерных шагов. Затем происходит резкий скачок по карьерной лестнице с нарушением последовательности и пропуском значительного числа должностных позиций, от 2 карьерных шагов в случае этапа авантюрной карьеры, до 4–6 карьерных шагов в случае этапа суперавантюрной карьеры.

Второй вид характеризуется резким должностным скачком в довольно раннем возрастном периоде (примерно до 30–35 лет), а затем карьерная траектория как бы замирает и входит либо в фазу «карьерного тупика», либо отражает небольшое постепенное, традиционное повышение должностного уровня. При этом деятельность руководителя чаще направлена на сохранение своей первоначально достигнутой должностной позиции на ранних этапах карьерной траектории.

Иная картина наблюдается у руководителей среднего звена системы государственного управления и заместителей руководителей организаций (3-я группа респондентов). У них чаще, чем у остальных групп респондентов встречается «традиционный» тип карьеры (23% от числа респондентов данной группы), а также наблюдается такое сочетание, как «традиционный и эволюционный» тип карьеры (5 чел.). Вообще эволюционная карьера чаще всего встречается именно в этой группе. В чистом виде или в сочетании с другими этапами карьерного пути она зафиксирована у 25% респондентов данной группы.

Исследование показало, что у респондентов разных групп существуют типичные сочетания карьерных шагов,

которые создают характерный рисунок карьерной траектории руководителя разного уровня управленческой иерархии. Это в последующем может быть использовано при разработке модели и алгоритма управления карьерной траекторией руководителей разного уровня управления.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 5–18.
2. Калинин И.В. Модусы человеческого существования как фундамент для построения ценностно-потребностной модели субъекта управления // Мир психологии. 2008. № 4. С. 189–201
3. Лотова И.П. Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2004. С. 7.
4. Могилевкин Е.А. Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих: Дис. ... канд. псих. наук. М., 1988.
5. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. СПб., 2012.
6. Москаленко О.В. Акмеология профессиональной карьеры личности: Учеб. пос. / Под общ. ред. А.А. Деркача. М., 2007.
7. Москаленко О.В. К проблеме субъекта карьеры (Кто эффективнее построит свою карьеру: Чацкий или Молчалин?) // Мир психологии. 2012. № 3. С. 260–266.
8. Мугарисов А.А., Сиягин Ю.В. Личностно-профессиональное развитие и карьера: траектории взаимовлияния. М., 2016.
9. Сиягин Ю.В. Карьера и образование в пространстве жизненных стратегий личности // Общественные науки. Всерос. науч. журнал. 2011. № 4. С. 174–181.
10. Сиягин Ю.В., Шебураков И.Б. Анализ международного опыта управления карьерой представителей старшей возрастной группы // Образование личности. 2016. № 1. С. 12–19.
11. Управление персоналом: Учебник / Общ. ред. А.И. Турчинова. М., 2002.
12. Управление персоналом организации: Учебник / Общ. ред. А.Я. Кибанова. М., 2010.

CAREER TRAJECTORIES OF CIVIL SERVANTS IN THE HIGHEST POSTS OF THE PUBLIC ADMINISTRATION SYSTEM

Kristina A. Klychnikova

The Institute Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
klychnikova-ka@ranepa.ru

Ekaterina A. Tregubova

The Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEP), Moscow, Russian Federation
tregubooova@gmail.com

Elena G. Chirkovskaya

The Institute Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
tchirkovskaya@mail.ru

Abstract

The proposed article describes the results of research on the types of career trajectories of managers at different levels of the management hierarchy. The study is based on the typology of career trajectories by E. Mall (2013). The study shows that respondents of different groups have typical combinations of career steps that create a characteristic picture of the career trajectory of a manager at different levels of the management hierarchy. For example, the study of career trajectories showed that younger leaders, compared to the older generation, spend more time in the education period during their career trajectory. The same tendency is observed also among leaders of a higher level of office. In addition, it was recorded that the higher the level of the position of the leader, the more time he or she invested in his or her education as part of his or her career. Another interesting fact is that senior civil servants of the civil service system, on average, have spent more of their lives in military service. This in the future can be used to develop

OBRAZOVANIE LICHNOSTI
K.A. Klychnikova, E.A. Tregubova,
E.G. Chirkovskaya
Career trajectories of civil servants
in the highest posts of the public
administration system



a model and algorithm for managing the careers of managers of different levels of management.

Keywords: career, career trajectories, leaders, public administration system, career factors.

References

1. Abulkhanova K.A. Methodological principle of the subject: the study of the individual's life path. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2014. Vol. 35. No. 2. Pp. 5-18. (In Russ.)
2. Kalinin I.V. Modus of human being as the foundation for building the value-demand model of the subject of control. *Mir psikhologii*. 2008. No.4. Pp. 189-201. (In Russ.)
3. Lotova I.P. Development of the professional career of civil service personnel: Diss. ... doct. psychol. sciences. Moscow, 2004. (In Russ.)
4. Mogilevkin E.A. Personal indicators of professional career of civil servants. Diss. ... cand. crazy. sciences. Moscow, 1988. (In Russ.)
5. Mall E.G. Management of career manager. St. Petersburg, 2012. (In Russ.)
6. Moskalenko O.V. Akmeologiya professional career of personality: Textbook. Ed. A.A. Derkach. Moscow, 2007. (In Russ.)
7. Moskalenko O.V. To the problem of the subject of a career (Who will build his career more efficiently: Chatsky or Molchanin?) *Mir psikhologii*. 2012. No. 3. Pp. 260-266. (In Russ.)
8. Mudarisov AA, Sinyagin Y.V. Personal-professional development and career: the trajectory of mutual influence. Moscow, 2016. (In Russ.)
9. Sinyagin Y.V. Social science. *Vserossiyskiy nauchnyy zhurnal*. 2011. No. 4. Pp. 174-181. (In Russ.)
10. Sinyagin Yu.V., Sheburakov I.B. Analysis of international experience in career management of representatives of the older age group. *Obrazovaniye lichnosti*. 2016. No. 1. Pp. 12-19. (In Russ.)
11. Personnel Management: Textbook. Ed. A.I. Turchynov. Moscow, 2002. (In Russ.)
12. Human Resource Management: Textbook. Ed. A.I. Kibanov. Moscow, 2010. (In Russ.)

СОВРЕМЕННЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ: ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ В ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современных условиях интеграции мирового сообщества в информационно-цифровое пространство изменяются требования не только к содержанию компетенций руководителя высшего уровня, особую ценность приобретают качество и динамические характеристики его индивидуальных ресурсов: состояние адаптационных систем, личностных конструктов, мотивационной сферы, системы саморегуляции. Важными для определения готовности руководителя к эффективной деятельности являются параметры его психоэмоционального состояния, уровень общей активности, особенности индивидуальной организации когнитивных процессов и т.п. Необходимость интеграции мирового сообщества в информационно-цифровое пространство предъявляет высокие требования к руководителям стратегического уровня и их готовности к эффективной управленческой деятельности. Характерными чертами развития социально-экономических систем сегодня являются: усложнение решаемых проблем и объектов; ускоряющийся темп изменения управленческих ситуаций; включение в процесс управления технологий как конкурентного преимущества, а также необходимость овладения руководителем технологиями работы в условиях цифровой модернизации управленческих процессов, цифровой кросс-отраслевой и отраслевой трансформации. Очевидно, что решение проблемы актуализации личностных ресурсов руководителя высшего ранга требует своего рассмотрения в рамках личностно-ориентированного подхода.



О.Н. Манолова

кандидат психологических наук, доцент, заведующая сектором НИЛ «Диагностика и оценка руководителей», факультет оценки и развития управленческих кадров, Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, ученый секретарь ученого совета Московского государственного технического университета гражданской авиации, г. Москва, Россия
mdif@mail.ru

Ключевые слова: индивидуальность, руководитель, информационно-цифровое пространство.



Необходимость интеграции мирового сообщества в информационно-цифровое пространство предъявляет высокие требования к руководителям стратегического уровня и их готовности к эффективной управленческой деятельности. Характерными чертами развития социально-экономических систем сегодня являются усложнение решаемых проблем и объектов, ускоряющийся темп изменения управленческих ситуаций, включение в процесс управления технологий как конкурентного преимущества, а также необходимость овладения руководителем технологиями работы в условиях цифровой модернизации управленческих процессов, цифровой кросс-отраслевой и отраслевой трансформации.

В настоящее время объект высшего управления представлен системой гетерохронно динамично саморазвивающихся сложноорганизованных взаимодействующих субъектов, каждый из которых имеет цели, функции, внутреннюю структуру, комплекс явных и латентных ресурсов, реализуемых во взаимодействии со средой. Необходимо переосмысление содержания и сущностных характеристик управления на высшем уровне руководства в парадигме «субъект — саморазвивающаяся полисубъектная, полимодальная система».

Современные сложноорганизованные саморазвивающиеся полисубъектные, полимодальные системы характеризуются открытостью, активным информационным обменом как внутри системы, так и с внешней средой. Полимодальная организационная система, так называемое «цифровое пространство» в частности, предполагает, что в структуре организации в общем правовом поле представлены как объекты управления, действующие в классической модели управления (организации, имеющие четко выраженные границы, структуру), так и инновационные (информационные сообщества, социальные сети, сложно организованные творческие коллективы, цифровые инфраструктуры и цифровые активы).

Инновационные проекты высшего уровня сложности и ценности прогнозируемых результатов требуют качественного менеджмента, обеспечиваемого субъектом управления — конкретной личностью — стратегическим

лидером, обладающим ценнейшим ресурсом организации — собственной индивидуальностью.

Очевидно, что решение проблемы актуализации личностных ресурсов руководителя высшего ранга требует своего рассмотрения в рамках личностно-ориентированного подхода.

Деятельность руководителя, направленная на решение широкого круга важных и ответственных задач, требует высокого уровня сформированности профессиональных, управленческих компетенций, развитых личностных, субъектных качеств, позволяющих не только быстро и эффективно решать ключевые проблемы, ориентироваться в актуальной информации, но и предвосхищать, моделировать сложные коммуникативные ситуации, владеть совершенными навыками управления сложными технологическими, цифровыми и антропогенными системами, постоянно наращивать свой потенциал, «держат цель».

С повышением уровня управления изменяется не только содержание компетенций, но повышаются требования к организации индивидуальных ресурсов человека, что сопровождается изменением характеристик адаптационных систем, структуры личностных конструктов, мотивационной сферы, системы саморегуляции и т.п. К оцениваемым индивидуальным характеристикам можно отнести особенности профиля черт характера, стилевые характеристики принятия решений в условиях неопределенности, репертуар копинг-стратегий и т.п.; важными для определения готовности руководителя к эффективной деятельности являются параметры его психоэмоционального состояния, уровень общей активности, особенности индивидуальной организации когнитивных процессов и т.п.

В соответствии с принципами целостности и континуальности психологические свойства могут проявлять временную стабильность, устойчивость пропорциональных соотношений между отдельными характеристиками свойств субъекта, стабильность проявления



номотетических качеств при проведении измерительных процедур, что является основанием для применения данных параметров в системе инструментальной (аппаратной) оценки личностно-профессиональных ресурсов руководителя, а также готовности к реализации управленческой деятельности руководителя, в том числе и в условиях овладения компетенциями в области цифровой экономики.

Список литературы

1. Горобец Т.Н., Манолова О.Н. Оценка индивидуально-личностных свойств руководителей высшего звена // Образование личности. 2018. № 1. С. 41–43.
2. Головина Е.В., Баканов А.С., Савченко Т.Н., Головина Г.М. Моделирование уверенности в правильности решения когнитивных задач // Образование личности. 2018. № 1. С. 51–53.
3. Ковалев В.В., Плохоцкий А.И. Типологические особенности нервной системы как дифференциальный фактор диагностики профессионального становления // Образование личности. 2018. № 1. С. 54–56.
4. Колосницына М.Ю. Современные психодиагностические методики в практике психологического отбора кадров: Монография. М., 2012.
5. Лепский В.Е. На пути к управлению сферой образования как саморазвивающейся средой // Социология образования, 2014. № 10. С. 4–24.
6. Манолова О.Н., Гусев А.Н. Об опыте разработки психодиагностической методики «Стили принятия решений» // Образование личности. 2018. № 1. С. 47–50.
7. Манолова О.Н. Прогрессия компетенций: результаты профессиографического подхода // Акмеология. Спец. вып. по матер. секции «Акмеология» V съезда Российского психологического общества 16 февраля 2012 г. С. 72–73.
8. Мирошник Е.В. Уровень функционального комфорта как маркер профессиональной надежности работников высшего звена // Образование личности. 2018. № 1. С. 44–46.

9. Сиягин Ю.В., Баркова Ю.К. Возможности аппаратной диагностики в сфере комплексного ресурсного анализа // Образование личности. 2018. № 1. С. 38–40.

THE MODERN EXECUTIVE: INDIVIDUALITY IN INFORMATION AND DIGITAL ARENAS

Olesya N. Manolova

Higher School of Public Administration,
Russian Presidential Academy
of National Economy and Public
Administration, Academic Secretary
of the Academic Council of the Moscow
State Technical University,
Moscow, Russian Federation
mdif@mail.ru

Abstract

In modern conditions of integration of the world community into the information and digital arenas, the requirements for the content of the top-level manager's competencies change, the quality and dynamic characteristics of his or her individual resources become important: the state of adaptation systems, personal constructs, motivational ability, and a self-regulation system. The following are important for determining the manager's readiness for effective activity: the parameters of his or her psychoemotional state, the level of general activity, the characteristics of the individual organization of cognitive processes, and so on. The need to integrate the world community into the information and digital arenas makes high demands on the leaders of the strategic level and their readiness for effective management activities. The characteristic features of the development of socio-economic systems today are the complexity of the problems and objects to be solved; the accelerating pace of change in management situations, including in the management of technology as a competitive advantage, as well as the need for mastering the technology manager in the digital modernization of management processes; and digital cross-sectoral and industry transformation. It is obvious that the solution of the problem of the actualization of the personal resources of a top-ranking leader requires consideration in the framework of a personality-oriented approach.

Keywords: individuality, executive, information and digital arenas.

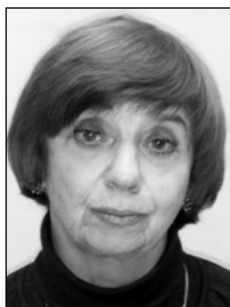
References

1. Gorobets T.N., Manolova O.N. Evaluation of individual-personal qualities of senior executives. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 41–43. (In Russ.)
2. Golovina E.V., Bakanov A.S., Savchenko T.N., Golovina G.M. Modeling of confidence in the correctness of the solution of cognitive tasks. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 51–53. (In Russ.)
3. Kovalev V.V., Plohockij A.I. Typological Features of the Nervous System as a Differential Factor in the Diagnosis of Professional Development. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 54–56. (In Russ.)
4. Kolosnycyna M.Y. Modern psychodiagnostic techniques in the practice of psychological selection of cadres. Monograph. Moscow: 2012. (In Russ.)
5. Lepskij V.E. Towards the management of the sphere of education as a self-developing environment. *Sociologiya obrazovaniya*, 2014. No. 10. Pp.4–24. (In Russ.)
6. Manolova O.N., Gusev A.N. On the experience of the development of the psychodiagnostic method «Styles of decision-making». *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 47–50. (In Russ.)
7. Manolova O.N. Progression of competences: the results of a professional-geographical approach. *Akmeologiya*. Special issue on the materials of the section «Acmeology» of the V Congress of the Russian Psychological Society February 16, 2012. Pp.72–73. (In Russ.)
8. Miroshnik E.V. The level of functional comfort as a marker of professional reliability of senior employees. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 44–46. (In Russ.)
9. Sinyagin Y.V., Barkova Y.K. Possibilities of hardware diagnostics in the sphere of complex resource analysis. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 38–40. (In Russ.)



КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАДАЧАХ С НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬЮ

В статье рассмотрены когнитивно-стилевые свойства человека, специфически проявляющиеся в познавательных процессах и особенно в ситуациях неопределенности, вызванной дефицитом или избытком входной информации и задающей проблемность таких ситуаций, являющихся типичными в деятельности руководителя. Предложена теоретическая схема, указывающая компоненты индивидуально-психологической структуры когнитивной деятельности субъекта, влияющие на результаты исполнения. Систематизированы основные виды дифференциально-психологических особенностей. Подробно рассмотрены когнитивные стили, их виды, типологии, проявление в стратегиях переработки информации при решении задач с неопределенностью, соотношение с продуктивностью познавательной деятельности. Представлена иерархическая теоретическая схема детерминации когнитивных стилей и познавательных стратегий свойствами индивидуальности и структурами когнитивного опыта. Охарактеризованы основные экспериментальные результаты автора настоящей статьи, а также других исследователей, отражающие когнитивно-стилевые характеристики решения задач с неопределенностью (сенсорно-перцептивных задач порогового типа и других когнитивных задач). Когнитивные стили определяют индивидуально-различные проявления самоуправляемой активности человека, и потому необходимо изучать психологические механизмы их проявления в ситуациях неопределенности для оптимизации познавательной деятельности руководителя.



И.Г. Скотникова
*доктор психологических наук,
ведущий научный сотрудник,
Институт психологии РАН,
г. Москва, Россия*
iris236@yandex.ru

Ключевые слова: познавательная деятельность, индивидуальные особенности, когнитивные стили, познавательная стратегия, задачи с неопределенностью.

Для оптимизации познавательной деятельности руководителя важно понять психологические механизмы ее проявления в ситуациях неопределенности, вызванной дефицитом или избытком входной информации и задающей проблемность этих типичных ситуаций.

Психологическое содержание активности субъекта в когнитивных задачах выступило в наших работах как его **индивидуально-своеобразная познавательная деятельность** (Скотникова, 2008). Полученные экспериментальные результаты позволили выделить те компоненты индивидуально-психологической структуры деятельности субъекта, которые влияют на решение сенсорных и в целом любых когнитивных задач с неопределенностью. В качестве факторов, существенно влияющих на получаемые показатели исполнения, автор выделила следующие проявления *индивидуальной* активности человека: задача, принятая и реально выполняемая им; его интер- и интраиндивидуальные характеристики: свойства личности и когнитивные стили, функциональные состояния, рефлексивные переживания, обеспечивающие саморегуляцию процесса решения задачи (степень уве-

ренности в его правильности, выступающие и как субъективный индикатор того, принимать ли предполагаемое решение, и как внутренняя обратная связь, определяющая прогноз и оценку эффективности решения); обусловленные задачей и индивидуальностью операциональные средства деятельности по приему и переработке информации и принятию решения (как сугубо внутреннее, так и имеющие внешнее выражение в форме сенсомоторных компонентов), вербальному или моторному исполнению (рис. 1).

Указанные компоненты можно объединить в иерархически организованные структурные уровни деятельности: мотивационно-целевой, индивидуально-психологический, когнитивно-инструментальный. Следует подчеркнуть, что выделены те компоненты индивидуально-психологической структуры когнитивной деятельности человека, влияющие на ее результаты, которые были

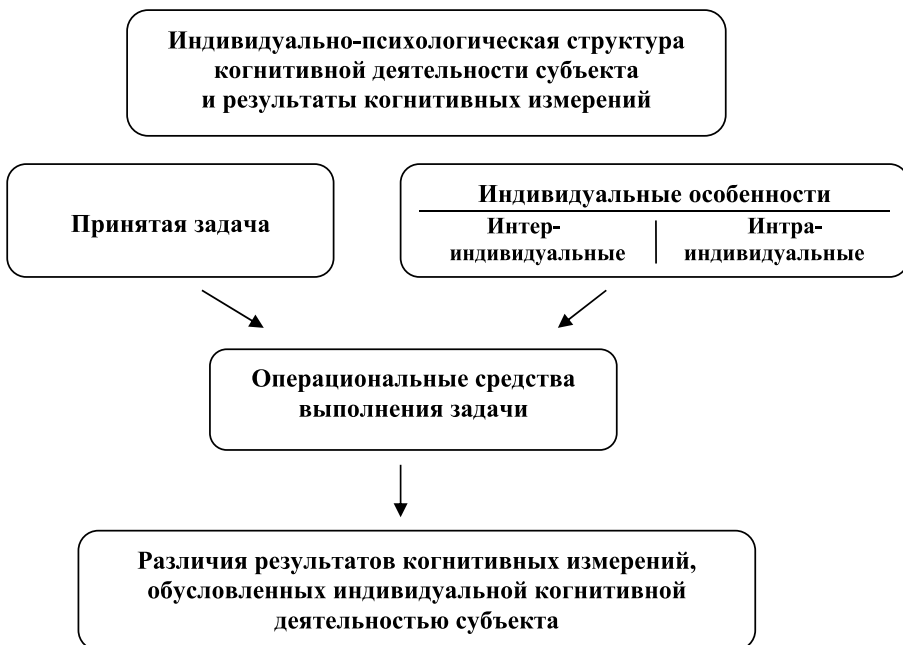


Рис. 1. Компоненты индивидуально-психологической структуры когнитивной деятельности субъекта, влияющие на результаты исполнения



экспериментально выявлены в исследованиях автора. Разумеется, и другие важнейшие подсистемы психической деятельности участвуют в решении когнитивных задачи, но для сенсорных задач это экспериментально проанализировано пока лишь для некоторых подсистем: памяти (Садов, 1982, 1986; Корж и др., 1986, 1989, 1990; Сафуанова, 1994; Шпагонова, 1998), мотивационно-волевых диспозиций личности (Голубинов, 1987, 1991; Гусев, Шапкин, 1991; Гусев, 2002, 2004), психофизиологического обеспечения сенсорной деятельности (Михалевская, 1977, 1981; Матвеева, 1981; Ратанова, 1990, 1991) — цит. по: Скотникова, 2008.

Классификация дифференциально-психологических характеристик человека

Дифференциально-психологические особенности человека разграничены на 2 класса: интраиндивидуальные и интраиндивидуальные (Бардин и др., 1991). В этих классах вычленены следующие группы (Скотникова, 2008).

1. Интериндивидуальные особенности — свойства индивидуальности:

а) психофизиологические: связанные с уровнем активированности (по показателям КГР) и с типологическими свойствами нервной системы (особенно с ее силой — слабостью);

б) психологические: индивидуальные-личностные свойства (экстраверсия, тревожность);

в) когнитивно-стилевые свойства, специфически проявляющиеся именно в познавательных процессах.

2. Интраиндивидуальные характеристики — функциональные состояния, рефлексивные переживания уверенности — сомнений.

Когнитивный стиль (КС) — операциональная «проекция» личности на познавательную сферу, когнитивные установки и attitudes обычно понимаемые как сквозные для всех уровней этой сферы (от ощущения до мышления) и стабильные свойства индивидуальности.

Параметрический подход к пониманию когнитивных стилей

В русле традиционного параметрического подхода различные КС рассматриваются как отдельные параметры индивидуальной познавательной деятельности (Скотникова, 1988; Холодная, 2004).

1. Меннингерской группой выделены следующие КС:

Сглаживание/подчеркивание различий (тест Хольцмана—Клейна на схематизацию).

Диапазон когнитивной эквивалентности (широта категорий, по тесту Гарднера на свободную сортировку). **Ригидность/гибкость познавательного контроля** (тесты Лачинсов, Коузана, Струпа). **Широта сканирования** (степень фокусировки внимания, по тесту Хольцмана на сортировку картинок). **Толерантность/неустойчивость к нереальному опыту** (скорость возникновения иллюзий, по тесту Клейна).

2. Г. Уиткин выделил **Психологически глобальный/дифференцированный** стиль (зависимость/независимость от информационного поля, по тесту включенных фигур Уиткина).

3. Дж. Келли выделил **Когнитивную сложность** — **простоту** (степень многомерности восприятия, по тесту личностных конструкторов Келли).

4. Дж. Каган ввел следующие КС: **Рефлексивность/импульсивность** (по тесту Кагана на сравнение сходных фигур), **Категоризация/концептуализация** (тенденция формировать понятия по сходству стимулов либо по их функциям).

5. А. Петри выделила **Уменьшительный/увеличительный** стиль (недооценка либо переоценка величины стимулов).

Выделены также когнитивная интеграция, абстрактность/конкретность, изоляционизм, концептуальный/перцептомоторный стили, физиономический/буквенный стили, высокая/низкая автоматизация.

Типологии когнитивных стилей

Разработаны три наиболее известных типологии КС (Скотникова, 1988).

1. Р. Гарднер выделил *2 типа КС* на основе корреляций между когнитивной сложностью, полнезависимостью, гибкостью контроля, широким диапазоном эквивалентности, с одной стороны,



и противоположными полюсами этих КС — с другой.

2. Дж. Ройс разделил 12 КС на *когнитивные*: когнитивная сложность, концептуальная дифференциация, интеграция, диапазон эквивалентности, аналитичность/относительность, абстрактность/конкретность, изоляционизм, сглаживание/подчеркивание; *аффективные*: ригидность/гибкость, толерантность к нереальному опыту, рефлексивность/импульсивность, физиологический/буквенный стили и *когнитивно-аффективные*: полезависимость, ширина сканирования, метафоричность. Эти частные стили подчинены трем общим когнитивно-аффективным стилям высшего порядка: *рациональному, эмпирическому, метафорическому*.

3. В. Колга обнаружил корреляции между узким диапазоном эквивалентности, узким сканированием, ригидностью контроля и перцептивным подчеркиванием (*аналитический стиль*) и оппонентными полюсами этих КС (*синтетический стиль*).

Когнитивный стиль и познавательная стратегия

Хотя категории «когнитивный стиль» и «познавательная стратегия» употреблялись как синонимы, выявлено различие их психологического содержания (Скотникова, 1988).

КС — относительно устойчивые, обобщенные, операциональные индивидуальные особенности познавательных процессов, предрасположенность к использованию присущих конкретному человеку способов взаимодействия с информацией, специфические индивидуальные паттерны когнитивных операций, актуализация индивидуально-специфичной познавательной структуры личности, опосредующей процессы оперирования информацией на большинстве уровней познавательной сферы (Royce, Powell, 1983; Nosal, 1990; Холодная, 2002).

Стратегия — индивидуализированная система способов оперирования информацией и формирования ответного поведения, направленная на решение конкретной задачи и задающая магистральное направление (принцип) поиска решения. Стратегия — это конкретное проявление КС в специфике задачи. Наши экспериментальные и литературные материалы показали, что присущий индивиду КС

в разных задачах проявляется в разных познавательных стратегиях (цитирование в примерах, приведенных ниже, дано по: Скотникова, 1988, 2008).

Так, в задачах по усвоению научного текста полезависимые испытуемые используют стратегию пассивного «фотографирования» визуального поля, а полнезависимые — стратегию активного переструктурирования информации, выдвижения и проверки гипотез, что рациональнее и потому успешнее (Nevelkoph, Drayer, 1973; Witkin, 1977; Adejumo, 1983). По данным регистрации движений глаз при поиске идентичных фигур в тесте Кагана импульсивные используют глобальные, поспешные, несистематичные стратегии и в результате решают быстро, но делают много ошибок. Рефлексивные же применяют рациональные, тщательно-аналитические стратегии, внимательно и систематично сравнивают наиболее сходные признаки и потому решают медленнее, но делают гораздо меньше ошибок (Messer, 1976). То же описано в мнемических (Borkowski et al., 1983) и мыслительных задачах (Nosal, 1990).

В мыслительных задачах полезависимые используют стратегию последовательного выдвижения и проверки гипотез, которая в сложных задачах интеллектуального поиска оказывается более пассивной, чем стратегия аналитического фильтрации информации, применяемая полнезависимыми (Лебедева, 1986). В задачах запоминания зрительной информации полезависимые придерживаются стратегии ориентации на ее внешние признаки, а полнезависимые — стратегии ее дифференцированного декодирования (Henessey, Nahinsky, 1980). В задаче различения громкостей у первых наблюдается пассивный сдвиг чувствительности в ходе сенсорной тренировки, тогда как для вторых характерна стратегия активного поиска оптимального критерия решения (Войтенко, Бардин, 1986). При этом стратегии полнезависимых более рациональны и потому более успешны, чем у полезависимых,

т.е. стратегии выполняют роль психологического механизма, опосредствующего влияние данного когнитивного стиля на уровень когнитивного функционирования.

Дифференциально-психологические компоненты результатов познавательной деятельности

КС и стратегии опосредуют влияние свойств индивидуальности на результаты познавательной деятельности. Ранее КС непосредственно соотносились с результатами познавательной деятельности. Однако наш анализ показал, что взаимосвязи между ними дважды опосредствованы. Индивидуально-личностные свойства проявляются в познавательной сфере в форме КС, которые вслед за требованиями задачи определяют индивидуальное своеобразие стратегий ее решения, которые уже непосредственно отражаются на результатах как психологический механизм, опосредствующий влияние КС на исполнение.

Построена иерархическая схема детерминации КС и познавательных стратегий свойствами индивидуальности и структурами когнитивного опыта (рис. 2; Скотникова, 2008; см. там же цитирование, данное в этом абзаце). Типологические свойства нервной системы, взаимодействуя с условиями жизнедеятельности человека, определяют характеристики темперамента (Русалов, 1991), который влияет на формирование базовой индивидуально-личностной организации. Ее взаимосвязи с индивидуальным когнитивным опытом субъекта проявляются в познавательной сфере в форме КС. Последние детерминируют индивидуальные формы ментальной репрезентации объекта в познавательной сфере (Холодная, 2004) и стратегии когнитивной деятельности (обусловленные также задачей). Формы же репрезентации и стратегии уже более непосредственно влияют на вариации когнитивного исполнения, в частности стратегии — своими структурными особенностями (операциональным составом, сложностью, развернутостью) и функциональными особенностями деятельности по отношению к задаче (степенью адекватности ей, рациональности).



Рис. 2. Возможные соотношения детерминант когнитивных стилей и индивидуально-специфичных результатов познавательной деятельности



Обусловленность познавательных стратегий характеристиками задачи и свойствами индивидуальности

Стратегия двояко детерминирована: характеристиками задачи и свойствами индивидуальности. Объективные характеристики задачи определяют единое для разных лиц направление решения. В рамках же глобальной стратегии варьируются частные способы деятельности, обусловленные индивидуальными особенностями человека.

Наибольшее влияние свойств индивидуальности проявляется (цит. по: Скотникова, 2008):

1) в задачах вероятностных, требующих эвристических стратегий решения, по сравнению с задачами детерминистскими, предполагающими алгоритмические стратегии (Козелецкий, 1979);

2) в задачах, новых для субъекта в отличие от знакомых ему (Моляко, 1976);

3) в случаях сукцессивной, развернутой деятельности по решению с выраженными внешними компонентами в сравнении с интериоризованной, симультанной деятельностью (Бороздина, 1985);

4) на ранних стадиях решения (Бондаровская, 1972; Лебедева, 1986).

Поскольку решение новых вероятностных задач является наиболее сложным и ответственным в деятельности руководителя, важен учет индивидуальных механизмов их выполнения, проявляющихся именно в таких задачах.

Проблема продуктивности познавательной деятельности в связи с когнитивными стилями и их устойчивостью-мобильностью

Наши исследования реализации КС в стратегиях позволили подойти к проблеме соотношения КС и продуктивности деятельности. Ранее КС рассматривались как лишь формально-динамические особенности познавательных процессов, не влияющие на их результативность. Процессуальный же анализ деятельности показал, что стиль может быть нейтрален относительно конечной эффективности деятельности, но влиять на результаты ее отдельных этапов, компонентов и видов.

Соотношение процессуальных и результативных аспектов различно для разных КС. Поле(не)зависимость можно рас-

сматривать как уровневое психическое образование, влияющее на продуктивность когнитивных процессов, но как процессуальное (слабо связанное с эффективностью) в более широком классе жизненных ситуаций (в общении). Наиболее выражены положительные взаимосвязи между успешностью познавательной деятельности и полнезависимостью, флексибильностью и рефлексивностью, менее однозначны такие связи для когнитивной сложности и диапазона эквивалентности. Наиболее продуктивно используют свои умственные способности не экстремально-, а умеренно полнезависимые. Полнезависимость же эффективна в задачах, требующих интуитивного (а не аналитического) решения, в коммуникативном компоненте межперсональных отношений, в отличие от когнитивного их компонента. Но даже когда лица с разными КС достигают одинаковой продуктивности целостной деятельности, она обеспечивается разными психическими затратами, т.е. важен учет КС для определения цены эффективности деятельности. При изменении задачи стратегии экстремально-полнезависимых и когнитивно-сложных лиц менее мобильны и адаптивны, чем у тех, у кого показатели стилей умереннее, но приближаются к этим полюсам.

Когнитивно-стилевые характеристики принятия решения

Можно констатировать, что когнитивная функция наиболее представлена в собственно КС, регулятивная (в частности, принятие решения) — в когнитивно-аффективных и аффективных стилях (выделенных в рамках типологии Roysse, Powell, 1983). Стиль рефлексивность — импульсивность наиболее характеризует степень склонности к анализу ситуации перед принятием решения.

Когнитивно-стилевые характеристики решения задач с неопределенностью

Автор на протяжении нескольких десятилетий проводит теоретические и экспериментальные исследования индиви-

дуальных особенностей познавательных процессов и принятия решения на материале сенсорно-перцептивных задач порогового типа, а также других когнитивных задач. Пороговые задачи являются типичным примером ситуаций неопределенности в силу острого дефицита входной информации и служат удобной лабораторной моделью таких ситуаций, поскольку для них разработан наиболее строгий в психологии психофизический аппарат методических средств и количественного анализа данных, который нашел применение во многих областях психологии, а также концептуально-математические модели, обладающие высокой объяснительной силой.

Мы изучали когнитивные стили, которые наиболее проявляются в когнитивной сфере, в личности и в социально-психологических феноменах: поле(не)зависимость, ригидность-флексibilitätность и рефлексивность-импульсивность. Установлено следующее (Скотникова, 1990, 2008). Решая сложные сенсомоторные задачи воспроизведения близких, но разных точек припороговой области, полезависимые лица не меняли способы подхода к цели, несмотря на различие задач (искомых точек припороговой области), и потому вариативность их результатов была велика (рис. 3, а). Полезависимые же активно перестраивали поисковые стратегии адекватно изменению задач (искомых точек) в силу своей способности активно переструктурировать входную информацию, варьировать ее, повторять и многократно оценивать, соотносить с конкретной целью. Поэтому они успешнее решали эти сложные задачи: вариативность их результатов была гораздо ниже в сравнении с полезависимыми (рис. 3, б). В этих результатах проявилась активность полезависимых испытуемых как субъектов решения задач.

У более флексибильных лиц (с динамичными свойствами КС) выбираемые направления смещения критерия принятия решения более соответствовали заданным (чем у ригидных), подвижность критерия и эффективность оперирования им была выше за счет более

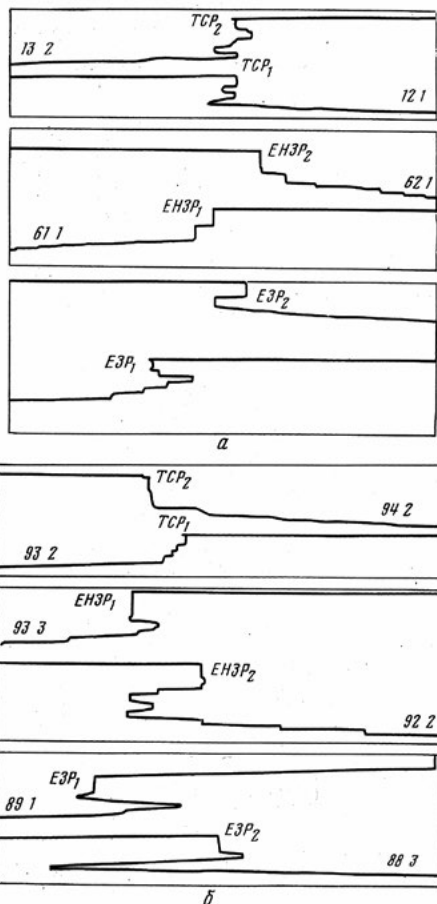


Рис. 3. Фрагменты записей финала процесса подравнивания наклонов линий в трех задачах воспроизведения:
1) нижних и верхних точек едва заметного различия;
2) нижних и верхних точек едва незаметного различия (с индексами «1» и «2» соответственно);
3) точки субъективного равенства:
а) полезависимой испытуемой, нашедшей в этих трех задачах разные сенсомоторные способы подхода к цели, адекватные искомым точкам;
б) полезависимой испытуемой, которая не меняла способы подхода к цели, несмотря на различие задач.

гибких и точных операций по его перестройке. Согласно изменению внешних требований (цен ответов), они в I серии выбирали критерий, близкий к заданному симметричному (β_1), во II — более строгий (β_{II}), а в III — более либеральный

(β_{III}), чем симметричный, рис. 4, верхний. Более ригидные наблюдатели проявили инерционность критерия: в III серии смещали его лишь по отношению к непосредственно предшествующему его значению (выбранному во II серии), а не к первоначальному значению (выбранному в I серии), в отличие от требований задачи, которые выполняли

флексивные. В этом можно видеть большую активность флексивных лиц в сравнении с ригидными.

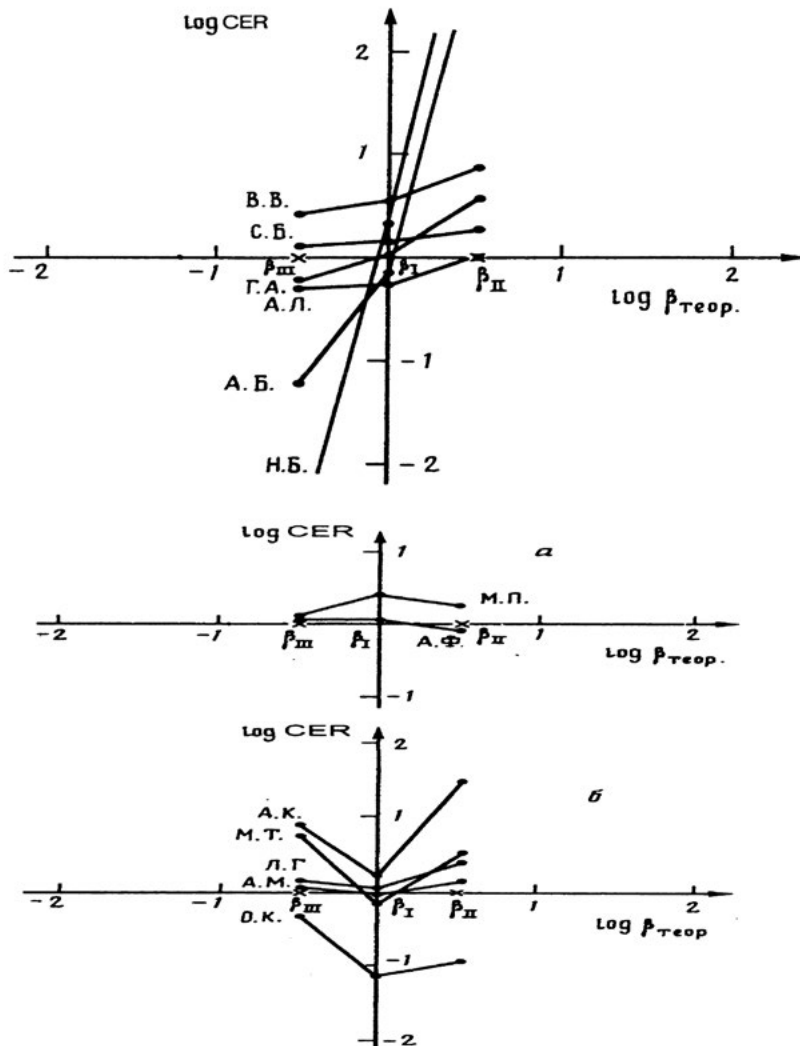


Рис. 4. Зависимость экспериментальных значений критерия решения (CER — Conditional Error Rate) от теоретических его величин ($\beta_{теор}$). Верхняя часть рисунка: данные испытуемых, у которых динамика критерия решения адекватна платежным матрицам. Нижняя часть рисунка: данные испытуемых, у которых обнаружены 2 типа отклонений (а и б) динамики критерия от адекватности. β_I — теоретическое значение критерия в I серии опыта; β_{II} — во II серии; β_{III} — в III серии



Лица с более импульсивным когнитивным стилем хуже различали зрительные сигналы в сравнении с более рефлексивными. Это обусловлено их поспешными, несистематичными стратегиями приема и переработки информации, в результате чего она недостаточно анализируется. Это ведет к учащению ошибочных решений в сравнении с рефлексивными, которые реже ошибаются за счет тщательного и контролируемого анализа информации, что характеризует более высокий уровень их ответственности и сознательности.

Установлена повышенная уверенность более импульсивных лиц в своих суждениях по сравнению с более рефлексивными, что подтверждено другими авторами. Большее доверие импульсивных к себе может быть одной из причин свойственных им иррациональных стратегий когнитивной деятельности: невнимательного, поверхностного анализа входящей информации и принятия решения на основе не столько этого анализа, сколько доверия к себе. В силу такого доверия они могут не испытывать потребности в тщательном анализе информации и в итоге часто ошибаться.

В продолжение наших исследований Е.В. Головина (2002) установила, что уверенность в сенсорных впечатлениях, знаниях и в себе связана разными когнитивными стилями (КС).

А.Н. Гусев обнаружил, что у низкоимпульсивных испытуемых оценки уверенности вдвое более дифференцированы, чем у высокоимпульсивных. Кроме того, эти оценки устойчивее у интровертов, чем у экстравертов, что свидетельствует о большей способности интровертов длительно выдерживать высокие информационные нагрузки (Гусев, 2004).

В.М. Шендяпин установил, что способность человека повышать правильность решения путем разграничения уверенных и неуверенных ответов выше у рефлексивных, а также осторожных лиц, чем у импульсивных и склонных к риску. Это подтверждает теоретически выявленное влияние осторожности

на эффективность решения в разработанной им модели принятия решения и уверенности в нем (Шендяпин, Скотникова, 2015).

В целом результаты наших и других исследований свидетельствуют о плодотворности объединения в рамках целостного субъектного подхода путей от деятельности к индивидуальности и от индивидуальности к деятельности для изучения процессов решения познавательных задач.

Когнитивные стили и познавательные стратегии, являясь индивидуализированными системами когнитивных операций, тем не менее представляют собой разные психические образования. Они исходно изучались в рамках разных направлений исследований, ведущихся соответственно от меннингерской школы и от Дж. Брунера. КС — относительно устойчивая характеристика индивидуальности, предрасположенности человека к использованию определенных способов взаимодействия с информацией, проявляющаяся при решении *широкого класса* познавательных задач. Стратегия же — индивидуализированная система способов оперирования информацией, направленная на решение *конкретной* задачи (основной принцип ее решения). Присущий индивиду КС при решении разных задач проявляется в разных познавательных стратегиях.

Предложена иерархическая схема детерминации КС и познавательных стратегий свойствами индивидуальности и структурами когнитивного опыта. Первые — это типологические свойства нервной системы, темперамент и индивидуально-личностная организация (основные свойства личности), вторые — когнитивные структуры, база знаний и ментальное пространство. Оба потока детерминант формируются в жизнедеятельности человека (индивидуальность базируется также на биологических особенностях организма) и конвергируют в КС. Стили обуславливают формы репрезентации объекта, стили и задача обуславливают познавательные стратегии. Формы же репрезентации и стратегии уже более непосредственно влияют на дифференциально-психологические различия результатов когнитивной деятельности. В частности, сенсорные стратегии



влиять на них своими структурными особенностями, т.е. психологическим строением деятельности (ее операциональным составом, сложностью, развернутостью) и функциональными особенностями, рассматриваемыми по отношению к задаче (степенью адекватности ей рациональности).

Проявления КС человека в собственных именно ему стратегиях решения познавательных задач отражают его принципиальные характеристики как субъекта их выполнения: активность и автономность. Субъект самостоятельно, автономно выбирает конкретную стратегию, специфичную именно для него в силу его КС-особенностей (конечно, в рамках более общей стратегии, обусловленной самой задачей). Степень же активности разных субъектов различна в зависимости от их КС. Особенно это проявляется в психологически глобальном дифференцированном стиле. Используя наиболее продуктивный на сегодня квадриполярный принцип анализа КС-различий (Холодная, 2004), укажем, что мобильные полнезависимые лица активно перестраивают входную информацию, тогда как фиксированные полнезависимые и полезависимые более пассивно следуют за информационным полем. Флексибельные лица способны перестраивать свои стратегии при необходимости, ригидные же и неинтегрированные склонны более инертно повторять привычные стереотипы. Импульсивные лица используют поспешные, несистематичные стратегии приема и переработки информации, в результате чего она недостаточно анализируется. Это ведет к учащению ошибок в сравнении с рефлексивными, которые реже ошибаются за счет тщательного и контролируемого анализа информации, т.е. проявляют большую ответственность и сознательность в сравнении с импульсивными. Таким образом, когнитивные стили определяют индивидуально-различные проявления самоуправляемой активности человека.

Список литературы

1. Бардин К.В., Скотникова И.Г., Фришман Е.З. Субъектный подход в психофизике // Проблемы дифференциальной психофизики / Под ред. К.В. Бардина. М., 1991. С. 4–17.

2. Головина Е.В. Когнитивно-стилевые детерминанты уверенности при решении сенсорной задачи // Методы исследования психологических структур и их динамики / Под ред. Т.Н. Савченко. М., 2002. Вып. 2. С. 114–120.

3. Гусев А.Н. Психофизика сенсорных задач. М., 2004.

4. Скотникова И.Г. Системная взаимосвязь сенсорных стратегий и особенностей индивидуальности: анализ с привлечением категории когнитивного стиля // Системный анализ сенсорно-перцептивных процессов / Под ред. К.В. Бардина, И.Г. Скотниковой. М., 1988. С. 149–204.

5. Скотникова И.Г. Психофизические характеристики зрительного различения и когнитивный стиль // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 1. С. 84–94.

6. Скотникова И.Г. Системная взаимосвязь сенсорных стратегий и особенностей индивидуальности: анализ с привлечением категории когнитивного стиля // Системный анализ сенсорно-перцептивных процессов. М., 1988. С. 149–204.

7. Скотникова И.Г. Проблемы субъектной психофизики. М., 2008.

8. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.

9. Nosal C.S. Psychologisne modele umyslu. Warszawa: Patswowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.

10. Royce J.R., Powell A. Theory of personality and individual differences: systems, factors and processes. Englewood Cliffs (N.J.): Prentive Hall, 1983.

COGNITIVE-STYLISTIC CHARACTERISTICS OF COGNITIVE ACTIVITY IN TASKS FEATURING UNCERTAINTY

Irina G. Skotnikova

The Institute of Psychology of Russian
Academy of Sciences, Moscow, Russian
Federation

iris236@yandex.ru

Abstract

The article considers the specific kinds of human cognitive styles which are manifested in



cognitive processes and in uncertain situations, which are mostly the result of an information deficit or excess. It leads to a problem characteristic of situations which are typical in management. A theoretical schema is suggested pointing to performance results essential factors which are components of individual psychological structure of a subject's cognitive activity. The main kinds of individual differences are classified. Cognitive styles are considered in detail: their main types and classifications, their manifestation in information processing strategies used in performing tasks featuring uncertainty, and their relation to the efficiency of cognitive problem solving. A theoretical, hierarchical schema is presented which shows that individual peculiarities and cognitive experience structures are determinants of cognitive styles and cognitive strategies. The main experimental results obtained by this and other authors are shown which reflect the cognitive styles characteristic of performing tasks featuring uncertainty (sensory tasks of signal discrimination, perceptive and cognitive tasks). Cognitive styles determine individual differences in self-controlled human activity. Therefore it is necessary to study the psychological mechanisms of their manifestation in uncertain situations in order to optimize a manager's cognitive performance.

Keywords: cognitive activity, individual features, cognitive styles, cognitive strategy, problems featuring uncertainty.

References

1. Bardin K.V., Skotnikova I.G., Frishman E.Z. Subjective approach in psychophysics. Problems of differential psychophysics. Ed. K.W. Bardeen. Moscow, 1991. Pp. 4-17. (In Russ.)
2. Golovina E.V. Cognitive-style determinants of confidence in the solution of the sensory problem. Methods for studying psychological structures and their dynamics. Ed. T.N. Savchenko. Moscow, 2002. Iss. 2. Pp. 114-120. (In Russ.)
3. Gusev A.N. Psychophysics of sensory problems. Moscow, 2004. (In Russ.)
4. Skotnikova I.G. Systemic relationship of sensory strategies and individuality features: analysis using the cognitive style category. System analysis of sensory-perceptual processes. Ed. K.W. Bardina, I.G. Skotnikova. Moscow, 1988. Pp. 149-204. (In Russ.)
5. Skotnikova I.G. Psychophysical characteristics of visual distinction and cognitive style. *Psikhologicheskii zhurnal*. 1990. Vol. 11. No. 1. Pp. 84-94. (In Russ.)
6. Skotnikova I.G. Systemic relationship of sensory strategies and individuality features: analysis using the cognitive style category. System analysis of sensory-perceptual processes. Moscow, 1988. Pp. 149-204. (In Russ.)
7. Skotnikova I.G. Problems of subject psychophysics. Moscow, 2008. (In Russ.)
8. Holodnaya M.A. Cognitive styles. About the nature of the individual mind. St. Petersburg, 2004. (In Russ.)
9. Nosal C.S. Psychologisne modele umyslu. Warsawa: Patswowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
10. Royce, J. R., Powell A. Theory of personality and individual differences: systems, factors and processes. Englewood Cliffs (N.J.): Prentive Hall, 1983.

В КАКИХ СЛУЧАЯХ РУКОВОДИТЕЛЬ МОЖЕТ ИСПОЛЬЗОВАТЬ УВЕРЕННОСТЬ ДЛЯ САМООЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СВОИХ РЕШЕНИЙ?

Работа выполнена по теме государственного задания ФАНО РФ № 0159-2018-0004.

Разработана модель принятия решения по различению сходных объектов, основанная на теории обнаружении сигнала. При выполнении экспериментальной задачи наблюдателю в случайном порядке предъявляется один из двух близких по своим параметрам стимулов. На выходе рецепторов сенсорных систем формируется вектор значений случайных величин параметров предъявленного стимула. Получив этот вектор, модель выбирает ответ, который идентифицирует стимул. Шумы сенсорных систем вносят в этот процесс неопределенность, которая порождает ошибочные ответы. Уверенность в ответе рассматривается нами как показатель статистической оценки эффективности принимаемого решения. При наличии точных исходных данных модель в принципе объясняет, как и почему опытные руководители могут с помощью уверенности контролировать эффективность своих решений. Однако в реальности точных данных нет, и руководители, принимая решение, используют их приближенные статистические оценки, полученные опытным путем. Точность этих оценок и способность к точным вычислениям свидетельств, на основе которых принимается решение, у людей сильно варьируют. Поэтому реальная точность самооценки эффективности радикально зависит как от стилевых характеристик руководителя (например, его рефлексивности/импульсивности), так и от его персональных способностей по накоплению опыта и точности вычислений оценок свидетельств. В связи с этим профессиональная подготовка руководителей должна начинаться с отбора лиц, способных успешно заниматься такой деятельностью. Далее необходимо проводить с ними регулярные тренинги по решению разнообразных задач, входящих в круг их обязанностей.



В.М. Шендяпин
*ассоциированный член
Института психологии РАН,
г. Москва, Россия
valshend@yandex.ru*

Ключевые слова: модель принятия решения, уверенность, теория обнаружения сигнала, свидетельство в пользу выбора определенной альтернативы, сенсорно-перцептивные задачи с неопределенностью, теория функциональных систем Анохина.



2018
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

В.М. Шендяпин

В каких случаях руководитель может использовать уверенность для самооценки эффективности своих решений?

Два с половиной века, вплоть до конца XIX в., научная картина мира практически полностью определялась декартовским рационализмом и лапласовским детерминизмом. Но в начале XX в. в классической физике неожиданно разразился кризис, закончившийся отказом от детерминизма и возникновением квантовой механики. Фундаментальные открытия XX в. в квантовой физике стимулировали междисциплинарные исследования концепта неопределенности (и связанных с ним феноменов риска при выборе в условиях неопределенности). Отказ от классического материализма науки, сознательно избегавшего любых неопределенностей при изучении природы и человека, привел к становлению нового материализма, связанного с таким направлением системных исследований, в котором наука более не отождествляется с определенностью, а незнание из объекта осуждения становится объектом изучения. Это объясняет повышенное внимание к моделированию неопределенности (Тарасов, 2004, с. 4), которая уже рассматривается не как «дефект», с которым надо бороться, а как особенность реальной системы знаний, что является новым шагом вперед, свидетельством взросления науки. Более того, новый взгляд на познание привел к пониманию того, что как отдельные знания, так и любые системы знаний содержат разнообразные «дефекты» (неопределенность, неточность, неполнота, некорректность и др.), которые Нариньяни предложил называть НЕ-факторами (2004). При этом Нариньяни рассматривает дефекты как неотъемлемую часть знаний, «поскольку знания никогда не бывают полными и абсолютными, а лишь находятся на каком-то этапе эволюции от менее полных к более полным и адекватным» (2004, с. 52).

И вот в наши дни, в начале XXI в., в современных когнитивных науках, изучающих работу мозга, возникла ситуация, удивительно напоминающая кризис, происходивший в физике около ста лет назад. В настоящее время уже стало отчетливо ясно, что *весь реальный мир*

(как физический, так и психологический) не детерминирован. Он представляет собой скорее причудливую смесь порядка и беспорядка, рациональной организации и случайной дезорганизации, гармонии и дисгармонии. Выяснилось, что неопределенность и неполнота знаний об окружающей среде не только в принципе неустранимы, но они являются неотъемлемыми свойствами психического отражения, так как напрямую определяют алгоритмы работы мозга (Тарасов, 2002).

В наиболее полной мере это учитывает теория функциональных систем (ТФС) П.К. Анохина (1978). Однако многие положения теории Анохина изложены автором в довольно общем виде и для своего практического применения нуждаются в дальнейшем развитии и уточнениях. Это обстоятельство стимулирует дальнейшее развитие ТФС. Наиболее интересные результаты в направлении понимания работы мозга получены Е.Е. Витяевым. Анализируя с помощью математики принцип опережающего отражения Анохина, он пришел к выводу, что «мозг — это не логическое, а предсказывающее устройство» (2008, с. 60). Для описания работы механизма опережающего отражения Витяев разработал специальную теорию вероятностного семантического вывода, объединяющую логический вывод с вычислениями вероятностей. Тем самым он показал, что контроль правильности принимаемых решений в теории Анохина является гибридным, т.е. он опирается не только на пассивный, догоняющий логический вывод, но и на активный, опережающий вероятностный прогноз.

Анализируя процесс принятия решений (ПР) — ключевое звено ТФС, реализующее выбор поведения в неопределенности, мы предположили, что в ходе эволюции живые существа научились не только прогнозировать события во внешнем мире с помощью ПР (в соответствии с парадигмой Анохина), но и контролировать вероятности их наступления (согласно результатам Витяева). Определенная альтернатива решения принимается только при достаточно большой вероятности ее правильности. Если же вероятности правильности всех альтернатив соизмеримы, то, в отличие от классической логики, новая формализация предсказания, предложенная Ви-



тяевым, допускает ситуацию незнания, т.е. отказ от принятия определенной гипотезы. В психологии восприятия это происходит, если сомнения в истинности обеих гипотез велики. Тогда человек отказывается от вынесения определенных ответов «да» или «нет» и выбирает неопределенный ответ «не знаю».

Чтобы адаптироваться к среде и при этом сохранять свое здоровье, человек должен быстро и по возможности правильно воспринимать объекты окружающей среды, а также адекватно оценивать свои внутренние состояния. Важно, что он может это делать самостоятельно, т.е. без помощи какого-либо внешнего управления, только за счет собственных сенсорных систем и их способности к самообучению.

В условиях дефицита времени и точной информации люди часто вынуждены действовать, опираясь не столько на точные знания и формальную логику, сколько на вероятностные прогнозы, основанные на опыте принятия аналогичных решений в прошлом. Мы предположили, что в таких ситуациях психологическим средством прогноза правильности *ПР* является уверенность (*Ув*) в выбранной гипотезе. В разработанной нами математической модели *ПР* и *Ув* в нем (пока для сенсорно-перцептивных задач с неопределенностью, на материале которых психологи изучают процессы восприятия человека) *Ув* рассматривается как субъективный показатель прогнозируемой вероятности правильности или средней полезности решения (Шендяпин, Скотникова 2015).

Основные принципы работы сенсорных систем универсальны. С информационной точки зрения сенсорную систему в первом приближении можно рассматривать как многоканальную приемную систему. Любое физическое либо химическое воздействие на органы чувств воспринимается вначале специальными белковыми рецепторами, чувствительными к конкретным раздражителям. Рецепторы отвечает потенциалами действия, которые оцифровывают воздействия (как внутренние, так и внешние) частотно-импульсным кодом. Так как все биологические рецепторы работают неидеально и независимо друг от друга, то на их выходах, наряду с полезными сигналами, всегда присутствуют случайные

и независимые друг от друга шумы. Суммарная смесь сигнала и шума затем проходит через промежуточные слои нейронов, где происходит сжатие информации. В итоге на выходе сенсорных систем формируется вектор $\Xi = (X_1, X_2, \dots, X_n)$, случайные компоненты которого описывают форму, цвет, запах и другие, более сложные признаки предъявленного объекта. Однако из-за содержащихся в компонентах вектора Ξ шумов финальное решение о восприятии различия между сходными объектами иногда бывает ошибочным, а иногда — невозможным.

Описание задачи различения близких стимулов.

В эксперименте наблюдателю предъявляется в случайном порядке один из двух близких по своим параметрам стимулов: *A* либо *B*. Наблюдатель должен идентифицировать стимул соответствующим ответом: *a* либо *b*. За правильные ответы он получает премии v_{Aa}, v_{Bb} (положительные), за ошибки — штрафы v_{Ab}, v_{Ba} (отрицательные).

Как и в других моделях восприятия (см., например, Kersten & Yuille, 2003; Knill et al., 1996; Mamassian et al., 2002; Yuille & Bulthoff, 1996), в нашей модели *ПР* основано на байесовской парадигме. Для *ПР* и оценки *Ув* в нем она также использует *свидетельство* в пользу выбора определенной гипотезы, впервые введенное еще Викарсом (1970). Однако вопросы, как именно формируются свидетельства и как они связаны с вероятностями правильности рассматриваемых гипотез и ожидаемой полезностью решений, в прежних моделях не обсуждались. В них свидетельство в пользу выбора определенной гипотезы вводится как чисто эвристическое понятие.

В отличие от уже существовавших, наша модель, используя парадигму теории обнаружения сигнала (*ТОС*), ввела строгое формальное определение свидетельства в пользу выбора стимула *A*: $\Psi(\xi) = \ln\{[P(A) f(\xi|A)]/[P(B) f(\xi|B)]\}$. Из этого определения следует, что наблюдатель синтезирует значение полученного при наблюдении свидетельства $\Psi(\xi)$,



В каких случаях руководитель может использовать уверенность для самооценки эффективности своих решений?

с одной стороны, на основе априорной информации (в *ТОС* это точные, а в мозгу человека приближенные, накопленные в результате прошлого опыта наблюдений, оценки вероятностей $P(A)$, $P(B)$ предъявления стимулов A , B и оценки плотностей распределения условных вероятностей $f(\xi|A)$, $f(\xi|B)$), а с другой стороны, на основе полученного в результате текущего наблюдения вектора конкретных значений признаков предъявленно-го стимула $\xi = (x_1, x_2, \dots, x_n)$.

В своей работе мы показали, что имея значение введенного нами свидетельства $\Psi(\xi)$, в парадигме *ТОС* можно вычислять вероятности правильности опознания $P[A|\Psi(\xi)] = 0,5 [1 + th(\Psi/2)]$, $P[B|\Psi(\xi)] = 0,5 [1 - th(\Psi/2)]$ стимулов A и B , и средние полезности $V[a|\Psi(\xi)] = P[A|\Psi(\xi)] v_{Aa} + P[B|\Psi(\xi)] v_{Ba}$, $V[b|\Psi(\xi)] = P[A|\Psi(\xi)] v_{Ba} + P[B|\Psi(\xi)] v_{Bb}$ ответов $a =$ «был стимул A » и $b =$ «был стимул B », где $v_{Aa} > 0$, $v_{Bb} > 0$ — премии за правильные ответы и $v_{Ab} < 0$, $v_{Ba} < 0$ — штрафы за ошибочные. Так как вероятности предъявления стимулов $P[A|\Psi(\xi)]$, $P[B|\Psi(\xi)]$ и средние полезности ответов $V[a|\Psi(\xi)]$, $V[b|\Psi(\xi)]$ являются монотонными функциями свидетельства $\Psi(\xi)$, то введенная нами переменная $\Psi(\xi)$ действительно является решающей переменной *ТОС*, с помощью которой можно реализовать процесс *ПР*. В соответствии со стандартной процедурой проверки статистических гипотез для этого надо отложить на оси решающей переменной Ψ критическое значение $\Psi_{кр}$ и сравнить с ним значение полученного при наблюдении свидетельства $\Psi(\xi)$. При этом $Ув$ определяется как расстояние между полученным при наблюдении свидетельством $\Psi(\xi)$ и критическим значением $\Psi_{кр}$.

Если целью наблюдателя является просто получение наибольшей средней полезности, то *решающее правило* таково: если $\Psi(\xi) > \Psi_{кр} = \ln(v_{Bb} - v_{Ab}) / (v_{Aa} - v_{Ba})$, то надо выносить ответ a , при этом $Ув$ в *ПР* равна $C_a = \Psi(\xi) - \Psi_{кр} > 0$; если же $\Psi(\xi) < \Psi_{кр}$, то надо выносить ответ b и $Ув$ в *ПР* равна $C_b = \Psi(\xi) - \Psi_{кр} < 0$.

Если же задача наблюдателя состоит в том, чтобы получить наибольшую среднюю полезность, превышающую заданный средний уровень $V_0 > 0$ ($V_0 < v_{Aa}$, $V_0 < v_{Bb}$) затрат на «накладные расходы», необходимые для *ПР*, то вместо одного критерия $\Psi_{кр}$ для *ПР* и оценки $Ув$ необходимы два: $\Psi_{aкр} = \ln(V_0 - v_{Ba}) / (v_{Aa} - V_0)$ и $\Psi_{bкр} = \ln(v_{Bb} - V_0) / (V_0 - v_{Ab})$. В этом случае *решающее правило* более сложное: если $\Psi(\xi) > \Psi_{aкр}$, то выносится ответ a и $Ув$ в *ПР* равна $C_a = \Psi(\xi) - \Psi_{aкр} > 0$; если же $\Psi(\xi) < \Psi_{bкр}$, то выносится ответ b и $Ув$ в *ПР* равна $C_b = \Psi(\xi) - \Psi_{bкр} < 0$; если же $\Psi_{bкр} < \Psi(\xi) < \Psi_{aкр}$, то выносится ответ «не знаю», для которого $Ув$ в *ПР* не определена.

Полученные нами в парадигме *ТОС* формулы говорят о том, что если бы априорная информация $P(A)$, $P(B)$, $f(\xi|A)$, $f(\xi|B)$ и сенсорные репрезентации $\xi = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ были бы точными, а процессы вычислений мозга — идеальными, то человек при решении сенсорно-перцептивных задач с неопределенностью мог бы с контролируемым уровнем точности реализовывать *ПР* и использовать $Ув$ для самооценки эффективности своих решений. Однако в реальности априорная информация является приближенной, так как появляется в мозгу в результате прохождения конкретной траектории обучения. Точность работы органов чувств и вычислений в мозге неидеальны и определяются врожденными способностями человека. Поэтому, чтобы руководитель в условиях дефицита времени и точной информации мог без недопустимо высокого уровня риска использовать $Ув$ для самооценки эффективности своих решений, требуется предварительно провести отбор лиц, способных успешно заниматься такой деятельностью, а затем проводить с ними регулярные тренинги по решению аналогичных задач.

Список литературы

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. М., 1978.
2. Витяев Е.Е. Принципы работы мозга, содержащиеся в теории функциональных систем П.К. Анохина и теории эмоций П.В. Симонова // Нейроинформатика. 2008. Т. 3. № 1. С. 25–78.



3. Нариньяни А.С. НЕ-факторы: Краткое введение // Новости искусственного интеллекта. 2004. № 2. С. 52–63.

4. Тарасов В.Б. От многоагентных систем к интеллектуальным организациям: философия, психология, информатика. М., 2002.

5. Тарасов В.Б. Слово редактора // Новости искусственного интеллекта. 2004. № 2. С. 3–6.

6. Шендяпин В.М., Скотникова И.Г. Моделирование принятия решения и уверенности в сенсорных задачах. М., 2015.

7. Kersten D., Yuille A. Bayesian models of object perception. *Current Opinion in Neurobiology*. 2003. 13: 1–9.

8. Knill D.C., Kersten D., Yuille A. Introduction: A Bayesian formulation of visual perception. In *Perception as Bayesian Inference*, ed. DC Knill & W Richards, pp. 1–21. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1996.

9. Mamassian P., Landy M.S., & Maloney L.T. Bayesian modelling of visual perception. In *Statistical Theories of the Brain*. R. Rao, B. Olshausen and M. Lewicki (ed.), pp. 13–36. Cambridge, MA: MIT Press. 2002.

10. Vickers, D. Evidence for an accumulator model of psychophysical discrimination. *Ergonomics*, 1970. 13, 37–58.

11. Yuille A.L., Bulthoff H.H. Bayesian decision theory and psychophysics. In *Perception as Bayesian Inference*, ed. DC Knill & W Richards, pp. 123–161. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1996.

IN WHAT CASES CAN A LEADER USE CONFIDENCE FOR SELF-EVALUATING A DECISION'S EFFICIENCY?

Work is performed on a subject of the state task of FASO RF. Project № 0159–2018–0004

Valentin M. Shendyapin

The Institute of Psychology
of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russian Federation
alshend@yandex.ru

Abstract

A model of decision making for discriminating similar objects has been developed which is based on signal detection theory. In an experimental task an observer is presented randomly with one of two similar stimuli. A vector of random values of the parameters of the presented stimulus is formed at sensory system receptors. After

obtaining this vector, the model chooses a response which identifies the stimulus. The noise of sensory systems bring uncertainty into this process. In turn uncertainty can lead to erroneous responses. We consider confidence in a response to be a convenient and reliable measure of a precise statistical estimation of decision efficacy. With precise initial data, the model explains why and how experienced managers can control decision efficacy by means of their confidence in a response. As in reality, managers have no exact initial data. They can use for confidence calculation only statistical estimations of the initial data obtained from previous experience. The accuracy of such estimations as well as an ability to calculate the evidence for decision making varies significantly. Therefore the real accuracy of self-estimation of efficacy depends on a manager's cognitive style (e.g., reflection, or impulsivity) as well as on his (her) personal abilities to accumulate experience and to calculate evidence estimation. That is why a managers' professional education has to begin with the choice of people who are able to perform this job successfully. It is also important to hold regular training for skills which are often used in a managers' job.

Keywords: decision-making model, confidence, signal detection theory, evidence in favor of the choice of a certain alternative, sensory-perceptual tasks featuring uncertainty, the theory of functional systems of Anokhin.

References

1. Anokhin P.K. *Philosophical aspects of the Theory of Functional Systems*. Moscow, 1978. (In Russ.)
2. Vityaev E.E. *Mind activity principles which are included into Anokhin's Theory of Functional Systems and into Siminov's Theory of Emotions*. *Neyroinformatika*. 2008. Vol. 3. No. 1. Pp. 25–78. (In Russ.)
3. Narin'yani A.S. 2004. NON-factors: Short introduction // *News of an artificial intelligence*. No. 2. Pp. 52–63. (In Russ.)
4. Tarasov V.B. Editor's introduction. *Novosti iskusstvennogo intellekta*. 2004. No. 2. Pp. 3–6. (In Russ.)



5. Tarasov V.B. From multi agents systems towards intelligent organizations: Phylosophy, Psychology, Information Tecnologies. Moscow, 2002. (In Russ.)

6. Shendyapin V.M., Skotnikova, I.G. Decision-making and confidence modeling in sensory tasks. Moscow, 2015. (In Russ.)

7. Kersten D, & Yuille A. 2003. Bayesian models of object perception. Current Opinion in Neurobiology13: 1–9.

8. Knill DC, Kersten D, & Yuille A. 1996. Introduction: A Bayesian formulation of vi-

sual perception. In Perception as Bayesian Inference, ed. DC Knill & W Richards, pp. 1–21. Cambridge, UK: Cambridge University Press

9. Mamassian P, Landy MS, & Maloney LT. 2002. Bayesian modelling of visual perception. In Statistical Theories of the Brain. R. Rao, B. Olshausen and M. Lewicki (Eds), pp. 13–36. Cambridge, MA: MIT Press

10. Vickers, D. 1970. Evidence for an accumulator model of psychophysical discrimination. Ergonomics, 13, 37–58.

11. Yuille AL, & Bulthoff HH. 1996. Bayesian decision theory and psychophysics. In Perception as Bayesian Inference, ed. DC Knill & W Richards, pp. 123–161. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ИЗМЕРЕНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ

Использование процесса измерения собственных психологических состояний и проявлений как средства воздействия на человеческую психику успешно используется в поведенческой психологической коррекции. Так, например, примером нежелательного и слабо контролируемого воздействия процесса измерения психологических характеристик является тестирование с целью профессионального отбора, оценки персонала для последующего возможного продвижения по карьерной иерархии. Здесь потеря валидности связана с не всегда учитываемым влиянием на результат диагностики эмоционального сопровождения процесса тестирования. При этом задача целенаправленного использования тестирования как средства воздействия имеет существенно меньше вариантов решения и освещается в соответствующих публикациях значительно реже. В первом приближении наиболее очевидные варианты или виды целенаправленного, преднамеренно организованного воздействия процесса измерения психологических характеристик, которые могут быть объединены в три условные группы: использование опросника как средства неявного информирования испытуемого о неких существенных и чувствительных в личностном плане аспектах реальности; воздействие на испытуемого сообщением о результатах тестирования; принятие либо отвержение человеком результатов тестирования. Об этих трех группах пойдет речь в настоящей статье.

**А.А. Мударисов**

заместитель директора Центра современных кадровых технологий факультета оценки и развития управленческих кадров, Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
aamudarisov@yandex.ru

**А.С. Белопухова**

научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Диагностика и оценка руководителей» факультета оценки и развития управленческих кадров, Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
aniabelopukhova@gmail.com

Ключевые слова: личностные характеристики, психологическое воздействие, психологическое измерение.



Известно, что для измерения, например, постоянного тока в электрической цепи необходим прибор, амперметр, сопротивление которого в идеале должно быть нулевым, чтобы он, будучи подключен, не искажал результат измерения. Если это условие не соблюдается, то показания прибора будут содержать ошибку, равную тому количеству электричества, которое прибор израсходует на свою работу. Поскольку амперметров с нулевым сопротивлением не бывает, неизбежное воздействие процесса измерения, порождающее ошибку, приходится учитывать отдельно.

В психологии при проведении измерений выраженности различных характеристик и показателей существует аналогичная проблема. Нередко сам факт, сама формулировка вопроса анкетного теста порождает у испытуемого своеобразные побочные эффекты, учесть и спрогнозировать которые в силу индивидуальных различий и меняющихся текущих эмоциональных состояний человека почти не представляется возможным.

Вместе с тем использование процесса измерения собственных психологических состояний и проявлений как средства воздействия на человеческую психику успешно используется в поведенческой психологической коррекции. Так, например, клиент, имеющий устойчивые субъективные психологические представления о негативном отношении к нему большинства других людей, получает задание регистрировать, измерять количество собственных позитивных сигналов, мимических, речевых, деятельностных, в адрес тех, с кем ему приходится каждодневно взаимодействовать. Такая задача создает надежные условия для переосмысления этим человеком причин негативного отношения к нему коллег, близких, тех, с кем приходится общаться. Невольная сосредоточенность на том, как, в какой форме и сколько позитивных посланий можно и нужно направить, становится психологическим воздействием. Тот же механизм нередко используется в целях контроля веса и формирования действенной установки на похудение.

Примером нежелательного и слабо контролируемого воздействия процесса измерения психологических характеристик является тестирование с целью профессионального отбора, оценки персонала для последующего возможного продвижения по карьерной иерархии. Здесь потеря валидности связана с не всегда учитываемым влиянием на результат диагностики эмоционального сопротивления процесса тестирования. Люди с повышенной тревожностью, с пониженным порогом эмоционального возбуждения могут дать результаты измерения, например, IQ, существенно более низкие, нежели в благоприятной для них неконкурентной обстановке. И здесь уже иногда неясно, что удалось на самом деле измерить — IQ или уровень тревожности. Подробные искажения нередки в практике работы с персоналом, несмотря на то что задача учета побочного воздействия тестирования в условиях конкурсного отбора известна и разработана (Портнова, Шмелев, 2015). Но задача целенаправленного использования тестирования как средства воздействия имеет существенно меньше вариантов решения и освещается в соответствующих публикациях значительно реже.

В первом приближении наиболее очевидные варианты или виды целенаправленного, преднамеренно организованного воздействия процесса измерения психологических характеристик, которые могут быть объединены в три условные группы.

Это, во-первых, использование опросника как средства неявного информирования испытуемого о неких существенных и чувствительных в личностном плане аспектах реальности. Такая информация может помещаться в содержательную часть вопроса. Известно, что нерешаемыми являются не те вопросы, на которые временно нет ответа, а те, что вообще не поставлены.

Во-вторых, это воздействие на испытуемого сообщением о результатах тестирования. Здесь исследованы психологические последствия, возникающие в поведении человека, получившего сообщение об итогах его психодиагностики. Так, по данным Strenta et Dejong (1981), перепроверенным и вновь подтвержденным в повторных экспериментах N. Guéguen (2005, 2014), люди, узнающие о том, что измеренный по некоей

методике уровень их интеллекта выше среднего, значительно реже проявляют готовность спонтанно прийти на помощь нуждающемуся незнакомцу, нежели те, кто получил о себе диагностическую информацию, отображающую их повышенную склонность к великодушию и состраданию (цит. по: Guéguen N., 2014). Такой эффект «самореализующегося пророчества» находит убедительное подтверждение и является надежным свидетельством неизбежности возникновения дополнительных эффектов воздействия при психологических измерениях.

В-третьих, эффектом воздействия измерения становится принятие либо отвержение человеком результатов тестирования. Причем не всегда это связано с тем, совпадает ли результат с привычным представлением человека о себе, хотя, конечно, если обнаруживается такое совпадение, испытуемый склонен интерпретировать результат измерения, как «правильный», и наоборот. Но здесь возможны и иные линии анализа, требующие, очевидно, дополнительных исследований. В данных экспериментальных обстоятельствах вполне уместна гипотеза, что люди, мало зависящие от социума, обладающие доминирующим внутренним локусом контроля, скорее будут склонны отвергать или критично воспринимать результаты измеренных у них психологических характеристик. Люди, в большей степени испытывающие зависимость от социума, наверняка проявят больше готовности принимать такие результаты, даже если эти результаты будут не вполне точно отображать их личностные особенности. Экспериментальная проверка этого предположения открывает новые возможности для контроля, отграничения или целенаправленного применения эффекта воздействия, образующегося в процессе проведения психологических измерений.

Список литературы

1. Батурин Н.А., Вучетич Е.В. и др. Российский стандарт тестирования персонала // Организационная психология. 2015. Т. 5. № 2. С. 67–138.
2. Горобец Т.Н., Манолова О.Н. Оценка индивидуально-личностных свойств руководителей высшего звена // Образование личности. 2018. № 1. С. 41–43.



3. Ковалев В.В., Плохоцкий А.И. Типологические особенности нервной системы как дифференциальный фактор диагностики профессионального становления // Образование личности. 2018. № 1. С. 54–56.

4. Манолова О.Н., Гусев А.Н. Об опыте разработки психодиагностической методики «Стили принятия решений» // Образование личности. 2018. № 1. С. 47–50.

5. Портнова Д.С., Шмелев А.Г. Опыт психометрического исследования полихронности и монохронности как компонентов временной компетентности личности // Психологические исследования: Электронный журнал. 2015. Т. 8. № 41. С. 45–54.

6. Синягин Ю.В., Баркова Ю.К. Возможности аппаратной диагностики в сфере комплексного ресурсного анализа // Образование личности. 2018. № 1. С. 38–40.

7. Guéguen N. Psychologie de la Manipulation et de la Soumission. Dunod: Paris, 2014.

MEASURING THE EXPRESSION OF PERSONAL CHARACTERISTICS AS A PSYCHOLOGICAL EFFECT

Aynur A. Mudarisov

Center for Modern Staff Technologies, The Institute Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
aamudarisov@yandex.ru

Anna S. Belopukhova

The Institute Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
aniabelopukhova@gmail.com

Abstract

The process of measuring one's own psychological states and manifestations as a means of influencing the human psyche has been successfully used in psychological behavioral correction. As such, one example of undesirable and poorly controlled influence on the process of measuring psychological



characteristics is testing for the purpose of professional selection, as well as personnel evaluation for subsequent possible advancement in the career hierarchy. Here the loss of validity is due to the influence on the result of the diagnosis of the emotional accompaniment of the testing process, which is not always taken into account. At the same time, the purposeful use of testing as a means of influence has significantly fewer possible solutions and is covered much more rarely in the relevant publications. At the first stage, the most obvious variants or types of purposeful, deliberately organized effects of the process of measuring psychological characteristics can be combined into three conditional groups — the use of the questionnaire as a means of implicitly informing the subject about certain aspects of reality that are personally significant and sensitive, the impact on the subject of a report on the results of testing, and the acceptance or rejection of human test results. These three groups will be discussed in this article.

Keywords: personal characteristics, psychological impact, psychological dimension.

References:

1. Baturin N.A., Vuchetich E.V., Kostromina S.N., Kukarkin B.A., Kupriyanov E.A., Lur'e E.V., Mitina O.V., Naumenko A.S., Orel E.A., Poletaeva Y.S., Popov A.Y., Potapkin A.A., Simonenko .I., Sinicyna Y.D., SHmelev A.G. Russian Standard for Personnel Testing. *Organizacionnaya psihologiya*. 2015. Vol. 5. No. 2. Pp. 67–138. (In Russ.)
2. Gorobets T.N., Manolova O.N. Evaluation of Individual-Personal Qualities of Top Managers. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. No. 1. Pp. 41–43. (In Russ.)
3. Kovalev V.V., Plohockij A.I. Typological Features of the Nervous System as a Differential Factor in the Diagnosis of Professional Development. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. № 1. S. 54–56. (In Russ.)
4. Manolova O.N., Gusev A.N. On the Experience of Developing a Psychodiagnostic Method «Decision Styles». *Obrazovanie lichnosti*. 2018. № 1. S. 47–50. (In Russ.)
5. Portnova D.S., SHmelev A.G. Experience in Psychometric Research of Polychronicity and Monochronism as Components of the Temporary Competence of the Individual. *Psihologicheskie issledovaniya* (electronic journal). 2015. Vol. 8. No. 41. Pp. 45–54. (In Russ.)
6. Sinyagin Y.V., Barkova Y.K. The Possibilities of Hardware Diagnostics in the Field of Complex Resource Analysis. *Obrazovanie lichnosti*. 2018. № 1. S. 38–40. (In Russ.)
7. Guéguen N. *Psychology of Manipulation and Submission*. Dunod, Paris, 2014.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ

В статье представлен авторский взгляд на управленческую деятельность. Рассматриваются особенности реализации ресурсного подхода в управленческой деятельности государственной гражданской службы в целях повышения ее результативности и эффективности. Управленческая деятельность представляется как специфический вид профессиональной деятельности, успешность которой определяется не только наличием собственных внутренних ресурсов, но и четко выраженной способностью эффективно мобилизовывать ресурсы других людей, прежде всего, за счет формирования эффективной управленческой команды. Результативность управленческой деятельности характеризуется как степень соответствия ожидаемых и полученных социально значимых результатов, зависящих от условий окружающей среды и внутренних ресурсов руководителя (характера, способностей, ценностей личности и ее мотивов), а эффективность управленческой деятельности определяется способностью достигать социально значимых результатов с оптимальными затратами. Раскрывается история проблемы, дается анализ актуальных ее исследований. Характеризуется ресурсный подход, который рассматривается как один из основных трендов современного государственного управления. Дается характеристика важности совместимости ресурсов каждого из членов управленческой команды. Освещается актуальность применения в госуправлении современных кадровых технологий, основанных на ресурсной модели. Обосновывается важность закрепления на законодательном уровне необходимости применения новейших управленческих технологий в системе государственной гражданской службы.



М.В. Инкина

соискатель кафедры психологии личности в системах управления факультет оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

maria.inkina@gmail.com

Ключевые слова: ресурсный подход, управленческая деятельность, результативность управленческой деятельности, эффективность управленческой деятельности, современные кадровые технологии, личностно-профессиональное развитие.



В современном быстроизменяющемся мире требования к профессионалам достаточно высоки — именно им общество задает ориентир на постоянное достижение высокого результата [2]. Достичь такой результат могут руководители, обладающие значительными ресурсами. Как справедливо отмечает Ю.В. Синягин: «Ориентация на человека, его ресурсы и их развитие является сегодня несомненным современным трендом, что в конечном итоге постепенно меняет видение руководителей любой структуры и любого уровня. Государственная служба и государственное управление здесь не исключение, а скорее инновационное поле новых прогрессивных достижений. Здесь данный подход выступает не только как ситуативная кадровая технология, позволяющая максимально использовать личностные ресурсы человека в интересах организации, но и многократно усилить возможности и организации, и человека за счет взаимного усиления ресурсов на основе их эффективного сочетания на протяжении достаточно долгого времени» [6].

С нашей точки зрения, государственное управление должно основываться на формировании и управлении ресурсным потенциалом, что является основой устойчивого развития на всех его уровнях. Для этого отметим необходимость своевременного выявления и планомерного использования ресурсов, поскольку сами ресурсы и есть единица анализа стратегического управления результативностью и эффективностью.

С этой позиции результативность управленческой деятельности можно определить как степень соответствия ожидаемых и полученных социально значимых результатов, зависящих от условий окружающей среды и внутренних ресурсов руководителя (характера, способностей, ценности личности). Эффективность же управленческой деятельности характеризуется способностью достигать социально значимых результатов с оптимальными затратами.

Нынешняя популярность ресурсного подхода, который пришел из зарубеж-

ного опыта и в управлении применяется с 50–70-х годов прошлого века, обусловлена его продуктивностью [1, с. 122–128].

Ресурсы составляют потенциал руководителя. Осознанное стремление к формированию и поддержанию оптимального потенциала обеспечивает высокую результативность деятельности служащих в стратегической перспективе, как с точки зрения деятельности органов власти, так и с позиции перспективы «жизненного пути» госслужащего. По мнению И.Б. Шебуракова, служащий, предпринимающий усилия для развития собственного личностного-профессионального потенциала, способствует тем самым увеличению потенциала органа власти, в котором он работает [11]. Личностно-профессиональный потенциал является самоуправляемой системой внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в ее деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [7].

В свое время, характеризуя личностно-профессиональное развитие, А.К. Маркова прослеживала взаимосвязь между профессиональным и личностным развитием, которая отмечается в том, что совершенствование профессионализма влечет за собой рост личности [3]. По мнению А.А. Деркача, профессионализм — это единство профессионализма личности и профессионализма деятельности, характеризующийся высоким уровнем развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, направленностью человека на прогрессивное развитие [2, с. 9]. Действительно, если в процессе деятельности реализуется важный принцип единства личности и деятельности, структура профессиональной деятельности и ее содержание изменяются вместе с личностным ростом руководителя. Соответственно развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности.

Управленческая деятельность выступает специфическим видом профессиональной деятельности, в которой успешность ее реализации определяется не только наличием собственных внутренних ресурсов, но и четко выраженной способностью диагностировать и эффективно мобилизовывать ресурсы других людей прежде всего за счет формирования эффективной управленческой команды [8].



Во ВШГУ РАНХиГС разработана концепция личностно-профессиональной диагностики, включающей в себя комплексную систему выявления ключевых ресурсов личности, модель ключевых компетентностей, которые могут оцениваться при отборе и оценке управленческих кадров на разных уровнях управления. Ресурсный подход здесь направлен на выявление сильных сторон человека, предполагает широкий арсенал современных кадровых технологий, позволяет «увидеть» различные варианты применения разнообразных талантов человека [9]. По мнению разработчиков, ресурсный подход в целом способствует актуализации и активизации личностно-профессионального развития руководителя, что содержательно и плодотворно отражается на эффективности его деятельности, что подтверждено данными апробации.

Как подчеркивает Ю.В. Сиягин, личностно-профессиональные ресурсы руководителей являются не только набором средств, способствующих продуктивности деятельности, но и выступают как системная, интегральная характеристика личности, также значимо влияющая на эффективность их деятельности. В основу технологии личностно-профессиональной диагностики была заложена трехкомпонентная модель управленческой готовности и управленческого потенциала. Управленческая готовность руководителя включает три взаимосвязанные, но самостоятельные составляющие: лидерскую, экспертно-аналитическую, менеджерскую. Управленческий потенциал выступает показателем возможности человека повысить свою управленческую готовность до определенного уровня [8]. В монографии Ю.В. Сиягина и А.А. Мударисова приводятся достаточно доказательства того, что достижение человеком личностно-профессиональной самореализации задает наиболее мощный импульс энтузиазма увлеченности, мощности стремлений к саморазвитию. Отмечается, что продуктивная удовлетворенность возможна только при воплощении своей личностно значимой профессиональной идеи стратегического масштаба, при служении своему «призванию» [4]. Жизненные цели человека, наполненные содержательными смыслами профессионального самоопределения и направленностью

деятельности, представляют мир человека в свете мотивов, выраженных в личностно значимой стратегической идее.

Можно заметить, что существенное значение в развитии профессиональных ресурсов имеет целенаправленное определение личностно-значимой стратегической жизненной идеи, ради которой человек живет. Это и стало ключевой идеей технологии личностно-профессиональной диагностики, активно реализуемой на факультете оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС. Стремление к личностно-профессиональному развитию может предшествовать и способствовать осознанию и определению стратегической жизненной идеи, чаще всего они происходят одновременно, меняясь местами как причина и следствие, когда создают основу для достижения человеком самореализации, удовлетворенности профессиональной деятельностью, тем самым влияя на повышение личностной эффективности руководителя.

Управленческие технологии, применяемые сегодня в системе государственной гражданской службы, часто обеспечивают необходимый, но недостаточный уровень результативности деятельности государственных служащих [11]. Развитие современных кадровых технологий на ресурсной модели может существенно повысить эффективность управленческой деятельности.

Следует отметить, что опыт применения современных кадровых технологий на основании комплексного анализа личностно-профессиональных ресурсов помогает руководителям достигать профессиональной зрелости, когда внутренние смыслообразующие мотивы, наполненные социальной и профессиональной направленностью, открывают возможность заниматься призванием. Также обращает на себя внимание факт достижения изменений личности, когда у человека меняется система мышления, повышается самоорганизация, самообразование, самоконтроль, объективность самооценки, адекватность представлений о результатах своего труда, опреде-



ляющих эффективность саморазвития и продуктивность профессиональной деятельности. Так, развитие необходимых умений и навыков осуществляется при наличии понимания руководителем своих возможностей для саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности, мотивации стремления к профессионализму, ценностных ориентиров личности, способности успешно реализовывать, анализировать и оценивать профессиональную деятельность, принимать быстрые и адекватные решения. Таким образом, личностно-профессиональное развитие руководителя играет важную роль в организационной производительности и влияет на решение задач управления. Оно задает человеку выбор способов поведения, наделенных конкретными содержательными смыслами.

Ю.В. Синягин в своих исследованиях также показал, что разные уровни общения точно так же, как и различные задачи, которые мы ставим перед собой, взаимодействуя с другими людьми, требуют и разных моделей организации этого взаимодействия. Кроме того, каждому из нас, обладающему собственной неповторимой индивидуальностью, ближе какая-то определенная стратегия взаимодействия [8]. Можно отметить, что изучение особенностей личностно-профессионального потенциала выступает одним из инструментов прогнозирования поведения человека в разных жизненных ситуациях, что так необходимо для достижения целей в процессе управленческой деятельности.

А.И. Пригожин в своих исследованиях придает важное значение развитию потенциала личности: это совершенно объективно задает руководителям установку на раскрытие и использование личностного потенциала как на ресурс организационной эффективности [5, с. 808–818]. Развитие организационных структур зачастую стимулируется не столько решением старых проблем, сколько открытием новых возможностей. Применение современных кадровых технологий, основанных на ресурсном

подходе, предоставляет руководителю новые возможности и «средства жизни», радикально меняя его образ жизни и ликвидируя старые проблемы.

Но много ли руководители системы государственного управления знают о новых технологиях и пробовали ли они оценить социальные последствия открывающихся возможностей, спрогнозировать изменения социальной среды и общественных отношений, самой сущности человека? Интересными в этом плане представляются результаты исследования Е.Г. Чирковской об инновационной деятельности руководителя как одного из условий его личностно-профессионального роста [10].

Эффективная профессиональная деятельность требует постоянного самосовершенствования. Здесь важным представляется обновление знаний руководителей кадровых служб системы государственного управления, в том числе в системе повышения квалификации. Именно в рамках образовательных программ можно изучить широкий набор инструментов для личностно-профессионального развития управленческих кадров различного уровня. Последующий обмен опытом поможет закрепить лучшие практики, что и будет способствовать повышению качества работы кадровых служб. Прежде всего, важно смысл и ценности государственной службы «встроить» в сознание государственных служащих, и когда они станут ими руководствоваться, тогда их повседневная деятельность будет в полной мере соответствовать ее общественному предназначению.

Рассмотрим один из вариантов эффективного осуществления управленческой деятельности на высоком уровне управления, когда руководители способны понимать и принимать в качестве собственных поставленные другими задачи. Первое лицо в управлении обладает ярко выраженной лидерской составляющей управленческой готовности, задает стратегию, учитывающую социальные потребности и интересы общества. Второе лицо — хороший практичный тактик — работает на идею первого, дополняет его своими экспертно-аналитической и менеджерской составляющими, заряжая информацией. Первый совершенствует сбор новой информации из разных источников (научные

теории или созревающие прогрессивные идеи), автоматически осмысливает, взвешивает, впитывает и выбирает необходимую, перспективную информацию. Своими сомнениями или решительностью, отрицанием или признанием поступающей информации первый активизирует второго, мобилизует его на конкретную активность, которая качественно усиливает позицию лидера (первого). Имея хороший тыл, в своем поведении первый смел и изобретателен, умело пользуется полученной информацией. Осваивая мир, делает много проб, не боится ошибок, которые сам с увлечением изучает и корректирует. В этом процессе повышается настойчивость и целеустремленность лидера, который сознательно влияет на внешний мир, поэтому ведет постоянный поиск методов оптимального воздействия для сотворения новых отношений в целях разрешения широкомасштабных социальных проблем. Такой лидер тяготеет к высокому качеству работы, ценит время других людей и собственное, одержим работой по-настоящему необходимой обществу и от других ожидает только работы. Любой процесс его интересуется с точки зрения значимости дела для будущего. Однако реализовывать себя он сможет только в связке со вторым. Здесь налицо использование ресурсов каждого из руководителей во имя эффективности и результативности общей деятельности.

Таким образом, проведенный в статье анализ указывает на актуальность применения ресурсного подхода в управленческой деятельности для повышения ее результативности и эффективности.

Список литературы

1. Бакушев В.В., Литвинцева Е.А., Турчинов А.И. Государственная служба США, Германии, Франции, Великобритании (организация и регулирование). М., 2001.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1—5. Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. М.: РАГС, 2000.
3. Маркова А.К. Профессионально-личностное развитие как предмет психолого-акмеологического исследования. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4144
4. Мугарисов А.А., Синягин Ю.В. Личностно-профессиональное развитие и ка-



рьера: траектории взаимовлияния. М.: ИТРК, 2016. С. 48—51.

5. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003.

6. Синягин Ю.В. Личностно-ориентированный подход: отход от классической системы управления, заявленный временем. // Сайт ФоИ Р. Наука практике. 2018. URL: <http://foir.hspa.ranepa.ru/index.php/наука-практике/item/1959.html>.

7. Синягин Ю.В. Новые подходы к оценке управленческого потенциала руководителей // Акмеология. 2009. № 4. URL: https://www.potentiales.ru/images/pdf_2012/uvsin_states_2017/1.pdf.

8. Синягин Ю.В. Трехкомпонентная модель управленческой готовности // Живая психология. 2017. Том 4. № 2. С. 101-108.

9. Синягин Ю.В., Подольский Д.А., Белолухова А.С. Возможности применения лучших мировых практик для повышения эффективности управления кадрами на государственной службе. URL: https://www.potentiales.ru/images/pdf_2012/uvsin_states_2017/6.pdf.

10. Чирковская Е.Г. Личностно-профессиональное развитие руководителя в условиях инновационной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

11. Шебураков И.Б. Обоснование акмеологической концепции повышения результативности деятельности госслужащих // Акмеология. 2014. № 3. С. 13—16.

RELEVANCE OF THE RESOURCE APPROACH IN MANAGEMENT TO IMPROVE ITS EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY

Maria V. Inkina

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
maria.inkina@gmail.com

Abstract

The article presents the author's view on management activities. The features of implementing the resource approach in the management of the public civil service in



order to improve its effectiveness and efficiency are considered. Management activity is represented as a specific type of professional activity, the success of which is determined not only by the availability of personal internal resources, but also by a clear ability to effectively mobilize the resources of other people, primarily through the formation of an effective management team. The effectiveness of management activity is characterized as the degree of compliance of the expected socially significant results and those actually obtained, depending on the conditions of the environment and the internal resources of the leader (character, abilities, and values of the individual and her motives), and the effectiveness of management activity is determined by the ability to achieve socially significant results with optimal costs. The history of the problem is revealed, and an analysis of recent research on it is given. The author characterizes the resource approach, which is considered one of the main trends in modern public administration. The characteristic feature is the importance of the compatibility resources of each of the members of the management team. The article highlights the relevance of the use of modern human resource technologies in public administration, based on the resource model. The importance of fixing at the legislative level the necessity of applying the latest management technologies in the public civil service system is substantiated.

Keywords: resource approach, management activities, management performance, efficiency of management of modern human resources technology, personal and professional development.

References

1. Bakushev V.V., Litvintseva E.A., Turchinov A.I. public service of the USA, Germany, France, great Britain (organization and regulation). Moscow, 2001. (In Russ.)
2. Derkach A.A. Acmeology: personal and professional development of a person. kN. 1–5. Acmeological bases of administrative activity. Vol. 2. Moscow, 2000. (In Russ.)
3. Markova A.K. Professional and personal development as a subject of psychological and acmeological research. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4144 (In Russ.)
4. Mudarisov A.A., Sinyagin Yu.V. Personal and professional development and career-path interference. Moscow: ITRK, 2016. C. 48–51. (In Russ.)
5. Prigozhin A.I. Methods of development organizations. Moscow, 2003. (In Russ.)
6. Sinyagin Yu.V. Personality-oriented approach: a departure from the classical control system, declared by time. Site For. Science practice. 2018. URL: <http://foir.hspa.ranepa.ru/index.php/наука-практике/item/1959.html> (In Russ.)
7. Sinyagin U. V. New approaches to the assessment of the management potential of managers. Psychology. 2009. No. 4. URL: https://www.potentiales.ru/images/pdf_2012/uvsin_states_2017/1.pdf
8. Sinyagin Yu.V. Three-Component model of managerial readiness. *Zhivaya psikhologiya*. 2017. Vol. 4. No. 2. Pp. 101-108. (In Russ.)
9. Sinyagin U. V., Podolsky, D. A., Belopuhov A. S. the possibility of applying global best practices to improve the efficiency of personnel management in the public service. URL: https://www.potentiales.ru/images/pdf_2012/uvsin_states_2017/6.pdf (In Russ.)
10. Cherkovska E. G. Personal and professional development leader in terms of innovative activity]. Diss.... kand. the course of studies. sciences'. Moscow, 1998. (In Russ.)
11. Cheburekov I. B. justification of the acmeological concept of improving the performance of civil servants. *Akmeologiya*. 2014. No. 3. C. 13–16. (In Russ.)



СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ

С.Ю. Федорова

Моторная одаренность личности:
принципы и возможности диагностики

88

МОТОРНАЯ ОДАРЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ПРИНЦИПЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ

В статье рассматривается проблема диагностики моторной одаренности личности. Автор статьи анализирует соотношение смежных понятий «моторика», «психомоторика», «сенсомоторика», «психомоторные способности», «спортивная одаренность». Моторная одаренность рассматривается в качестве возможности к достижению выдающихся результатов в двигательной сфере. Анализируются современные подходы к исследованию моторной одаренности на разных этапах онтогенеза. Акцентируется внимание на социальной значимости решения проблемы диагностики и социально-педагогического сопровождения детей с признаками моторной одаренности. Вопрос об оценке показателей двигательного творчества остается открытым, поскольку творчество было и остается важнейшим качеством одаренной личности. Главную задачу диагностики автор видит в том, чтобы корректно выявить те или иные проявления двигательных способностей и личностных качеств, характеризующих наличие признаков моторной одаренности. В рамках данной статьи показаны лишь некоторые экспериментально проверенные возможности выявления глубинных составляющих моторной одаренности личности. Кратко представлена «Методика экспресс-диагностики физического развития и психомоторных способностей», ориентированной на детей 6–11 лет. Методика отражает пошаговую структуру исследования: психофизиологическое тестирование, оценка физического развития, функциональное тестирование, спортивное тестирование. Сформулированы универсальные принципы диагностики и социально-педагогического сопровождения одаренных детей.



С.Ю. Федорова

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и методики
языкового образования МГИМО МИД России
(Одинцовский филиал), г. Москва, Россия
bessh.sveta@rambler.ru*

Ключевые слова: моторная одаренность, спортивная одаренность, психомоторные способности, диагностика физического развития.



Феномен моторной одаренности сложен и многолик. Н.И. Озерецкий констатирует, что «изучение проявлений моторной сферы ставит исследователя в весьма затруднительное положение, так как он с первых же шагов своей работы сталкивается с необычайной сложностью моторных механизмов или их центральных нервных аппаратов» [5, с. 3]. Сложность проблемы диагностики моторной одаренности в значительной степени связана со спецификой детской одаренности вообще. Моторная одаренность конкретной личности — это практически всегда условная его характеристика. Дело в том, что необыкновенные двигательные способности, проявляющиеся в детские годы, могут в дальнейшем оказаться временным, переходящим явлением, хотя есть значительное число фактов и исследований, указывающих на стабильность, перспективность таких проявлений. Именно поэтому проявляемые в детском возрасте двигательные способности и признаки моторной одаренности ребенка и даже подростка не являются прямым показателем его будущих успехов в спортивной или иной профессиональной деятельности. Вопрос о том, насколько распространенным или, напротив, элитарным является это качество формирующейся личности, имеет не только теоретическое значение. Практическая значимость решения вопроса идентификации детской одаренности затрагивает судьбы реальных детей, поскольку от его решения зависят ориентиры образовательной политики, педагогической и диагностической практики в данной области [3, с. 126].

Моторную одаренность первоначально, «в первом приближении», можно охарактеризовать как *способность* или *стремление* человека воплощать ценностно значимое содержание своего двигательного опыта в социально значимой деятельности. Н.И. Озерецкий трактует моторную одаренность как «способность психомоторной сферы приспособляться к новым обстоятельствам или, другими словами, производство нового движения без наличия соответствующей энграммы движения, т.е. когда энграмма данного движения образуется впервые (*энграмма* — структурный след памяти, совокупность нейронов, участвующих в воспроизведении условного рефлекса — *прим.авт.*)» [5, с. 8].

Данное определение позволяет уточнить содержание понятий «обучение» и «упражняемость». «Обучение — это накопление энграмм не только данного движения, но и целого ряда других движений, стоящих к данному в близком неврологическом и физиологическом родстве, в то время как упражняемость — укрепление путем экфории энграммы данного определенного движения (*экфория энграмм* — оживление в памяти следов прошлого запоминания, его фрагментов (энграмм) и воссоздание по ним относительно целостной, систематизированной картины — *прим.авт.*» [5, с. 9].

Известно, что отдельные двигательные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга, они могут принимать качественно иной характер, видоизменяться в зависимости от наличия и степени развития других способностей. Исходя из этих суждений, можно перейти от вопроса отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или иной двигательной деятельности. Такой переход может быть реализован с помощью синтетического понятия, таким понятием и является «моторная одаренность». Моторная одаренность рассматривается нами как некая возможность к достижению выдающихся результатов в двигательной сфере, таким образом, ее следует рассматривать и как достижение, и как возможность достижения. Вместе с тем следует помнить, что нельзя судить о моторной одаренности по суммарным количественным измерениям и отдельным проявлениям двигательных способностей. Так, Б.М. Теплов придавал большое значение индивидуальности, которая обнаруживается в качественных (а не количественных) свойствах одаренности. Таким образом, во главу анализа моторной одаренности следует отнести качественный подход, который предполагает выявление индивидуальных способов успешного функционирования и освоения двигательной деятельности.



В анализе моторной одаренности человека широко используются разнообразные понятия: «моторика», «психомоторика», «сенсомоторика», «идеомоторика», «психомоторные способности», «сенсомоторная координация», «двигательная деятельность», «двигательная активность», «физические качества» и другие. Термин «психомоторный» используется в значительной степени психологами, что позволяет сделать акцент на обусловленность двигательной сферы ощущениями, волей, мотивацией. Психомоторные реакции человека — это своеобразный «сплав физиологических и психологических механизмов в управлении движениями, отраженных в демонстрации разных психомоторных или, иначе говоря, двигательных способностей» [4]. Следует, однако, разделить понятия «двигательная (моторная) одаренность» и «спортивная одаренность». По мнению ряда исследователей, двигательная одаренность — это «качественно своеобразное сочетание двигательных способностей, обеспечивающих возможность достижения спортивного мастерства и успеха в спортивной деятельности» [2]. Тогда как спортивную одаренность следует рассматривать как «своеобразное сочетание (качественных и количественных) генетических, индивидуально-психологических, функциональных и морфологических особенностей, реализованных в процессе целенаправленной спортивной деятельности, обеспечивающих:

- высокую степень устойчивости к сбивающим факторам в соревнованиях;
- достижения высокого спортивного мастерства;
- выдающиеся результаты в избранном виде спорта;
- сохранение спортивного долголетия» [2].

Когда речь идет об исследовании, развитии и тем более диагностике моторной одаренности личности, как правило, имеют в виду совокупность редких, совершенно особых, редко встречающихся качеств, которые требуют ранней иден-

тификации и специального культивирования. Неопровержимые подтверждения такого «селекционного подхода», казалось бы, дает сама практика специальных спортивных учебных заведений и история физической культуры: лишь немногие достигают заметных успехов в двигательном творчестве и спорте, а выдающихся профессионалов в данной области лишь единицы из сотни тысяч.

Создать экспериментальную методику, которая охватывала интегральное качество личности во всей полноте, вряд ли возможно. В данной статье мы рассказываем лишь о некоторых экспериментально проверенных возможностях выявления глубинных составляющих моторной одаренности личности. Открытым остается вопрос об оценке показателей двигательного творчества, поскольку творчество было и остается важнейшим качеством одаренной личности [1]. Главная задача состоит в том, чтобы корректно, иногда косвенными путями выявить те или иные проявления двигательных способностей и личностных качеств, характеризующих наличие признаков моторной одаренности. Примером такой методики может служить разработанная «Методика экспресс-диагностики физического развития и психомоторных способностей», ориентированная на детей 6–11 лет. Диагностическая методика проводится индивидуально. В исследовании принимает участие психолог и один-два эксперта, обеспечивающих адекватную оценку полученных данных. Методика имеет пошаговую структуру: психофизиологическое тестирование, оценка физического развития, функциональное тестирование, спортивное тестирование. Психофизиологическое тестирование включает изучение свойств внимания с использованием таблиц Шульте, оценки зрительно-моторной реакции, внимания, памяти, определение типа темперамента. Оценка физического развития осуществляется на основе измерения антропометрических показателей (общая длина верхних и нижних конечностей) и обхватов тела (грудной клетки, талии, бедра), плантографии правой и левой ноги, изучение состава тела (внутриклеточная и внеклеточная вода, сухая масса тела, масса телесного жира), определение формы грудной клетки, соматотипа, формы спины. В процессе



обследования определяется толщина кожно-жировой складки (над трицепсом, бицепсом, под лопаткой, над осью подвздошной кости), а также диаметры тела (акромиальный плечевой диаметр, поперечный диаметр грудной клетки, тазогребневой диаметр). На основе анализа состава тела определяется безжировая масса тела, масса телесного жира, общее количество воды и мышечная масса.

Функциональное тестирование предназначено для выявления уровня физической работоспособности и физического состояния ребенка. Оценка осуществляется на основе показателей систолического и диастолического давления, жизненной емкости легких, ЧСС в покое, динамометрия правой и левой кисти [3]. Проводятся также функциональные пробы (тест Руфье, тест на постуральную устойчивость (тест Ромберга), степ-тест, тест PWC 170 в велоэргометрическом варианте). Спортивное тестирование ориентировано на выявление показателей гибкости, координационных, силовых, скоростно-силовых способностей и скоростных качеств. Оценка осуществляется на основе оценки результатов выполнения прыжка в длину и высоту с места, выкрута прямых рук вперед-назад, наклона туловища из положения сидя. Максимальное время реализации методики 1 ч. 20 мин. Индивидуальный итоговый протокол тестирования включает информацию о физиологической норме для данного пола и возраста, а также результаты тестирования данного ребенка. Данная методика позволяет также осуществлять помощь родителям и специалистам в выборе видов спорта для детей [7].

Ниже сформулированы универсальные принципы диагностики и социально-педагогического сопровождения детей 6–11 лет, проявляющих признаки моторной одаренности. Данные принципы должны быть реализованы при выборе адекватных форм физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности и призваны обеспечить успешную социализацию ребенка:

- инициатива в принятии решения исходит от ребенка, сопровождающий выполняет только совещательную функцию;

- активная позиция ребенка — главное, не решать проблему за него, а на-

учить его решать проблему самостоятельно, создавая условия для становления ребенка к саморазвитию;

- «на стороне ребенка» — во главе угла ставятся интересы ребенка, обеспечивается защита его прав с учетом позиции других участников воспитательно-образовательного процесса;

- непрерывность и преемственность — обеспечение сопровождения ребенка на всем протяжении его обучения в образовательном учреждении, организация преемственности в работе специалистов дошкольного и общего образования, специальных служб и центров сопровождения детей;

- комплексность — организация различных специалистов (воспитателей, учителей, инструкторов и учителей физической культуры, педагогов-психологов, социальных педагогов, медицинских работников) в решении проблем сопровождения. Участники сопровождения не изолированы друг от друга, а находятся в непрерывном взаимодействии;

- превентивность — необходимо обеспечить переход от принципа «скорой помощи» как реагирования на уже возникшие трудности к предупреждению возникших проблемных ситуаций;

- амплификация физического воспитания дошкольников и младших школьников, проявляющих признаки моторной одаренности, в соответствии с отечественными традициями обучения и воспитания одаренных детей, базирующихся на принципах, обеспечивающих гармоничное развитие личности;

- учет потенциальных возможностей ребенка — в педагогическом и социальном плане более важным являются не те физические возможности, которые демонстрирует ребенок на сегодняшний день, а то, что следует ожидать от него в будущем;

- комплексное оценивание — вывод о моторной одаренности ребенка может быть сделан на основе оценки целого спектра способностей (умственных, творческих, двигательных);

- принцип долговременности — обследование детей с моторной одаренно-



стью должно быть длительным, а его организация поэтапной;

■ участие различных специалистов — в диагностическом обследовании одаренных детей должны участвовать педагоги, психологи, врачи, кроме того, родители и дети — только сопоставление всех полученных данных может дать объективную картину;

■ использование тренинговых методик — в отличие от диагностических методик в обучении детей с моторной одаренностью, тренинговые методики призваны решать прежде всего задачи физического развития ребенка, а также способствуют снятию психологических барьеров между исследователем и испытуемым. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста целесообразна разработка и применение игровых тренинговых методик, построенных на основе подвижных игр и игровых упражнений;

■ опора на экологически валидные методы диагностики — к экологически валидным методам диагностики детской одаренности относят методы оценки «реального» поведения в повседневной деятельности ребенка, а не в искусственных, специально создаваемых условиях;

■ участие детей в оценке собственной моторной одаренности — реализация этого принципа в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста может включать в себя рефлексию и анализ ребенком собственного двигательного опыта, оценку выполненных им двигательных заданий.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятии «одаренность»: методологические подходы // Образование личности. 2014. № 4. С. 58–66.

2. Мартиросов Э.Г. Способности, одаренность, индивидуальность, спортивная одаренность / Э.Г. Мартиросов, В.Г. Страхов, К.Э. Мартиросова // Одаренность в сфере спортивной и экстремальной деятельности. М., 2009. С. 30–36.

3. Методики диагностики творческих способностей школьников в образовательных учреждениях, работающих с одаренными детьми: Уч.-метод. пос. / Под общ. ред. Д.Б. Богоявленской. М., 2009.

4. Никитушкин В.Г. Метаучение о воспитании двигательных способностей: Монография / В.Г. Никитушкин, Г.Н. Германов, Р.И. Купчинов. Воронеж, 2016.

5. Озерецкий Н.И. Моторная одаренность. М., 1924.

6. Федорова С.Ю. Психомоторная одаренность как феномен физического развития дошкольников // Образование личности. 2014. № 1. С. 72–81.

7. Федорова С.Ю. Выбор видов спорта для детей (организационно-методический аспект) // Воспитание и обучение детей младшего возраста: Электронный научный журнал. 2017. № 6. С. 103.

MOTOR PERSONALITY OF A PERSON: PRINCIPLES AND POSSIBILITIES OF DIAGNOSIS

Svetlana Yu. Fedorova

Moscow State Institute of International
Relations, Ministry of Foreign Affairs
of Russia (Odintsovo),
Moscow, Russian Federation
bessh.sveta@rambler.ru

Abstract

The article deals with the problem of diagnosing the motor giftedness of a person. The author of the article analyzes the ratio of related concepts of «motor skills», «psychomotorics», «sensorimotorics», «psychomotor abilities», and «sports talent». Motor talent is considered as an opportunity to achieve outstanding results in motor functions. Modern approaches to the study of motor talent at different stages of ontogeny are analyzed. Attention is focused on the social significance of solving the problem of diagnostics and social and pedagogical support for children with signs of motor talent. The question of assessing the parameters of motor creativity remains open, as creativity has been and remains the most important quality of a gifted personality. The author sees the main task of diagnostics as correctly identifying certain manifestations of motor abilities and personal qualities that characterize the presence of signs of motor talent. In this article only some experimentally verified possibilities of revealing the deepest components of the mo-

tor talent of an individual are shown. Briefly presented is the «Method of express diagnostics of physical development and psychomotor abilities» aimed at children 6–11 years old. The methodology reflects the step-by-step structure of the study: psychophysiological testing, assessment of physical development, functional testing, and sports testing. Universal principles of diagnostics and social and pedagogical support for gifted children are formulated.

Keywords: motor talent, sports talent, psychomotor abilities, diagnostics of physical development.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Once again on the notion of «giftedness»: methodological approaches. *Obrazovaniye lichnosti*. 2014. No. 4. Pp. 58–66. (In Russ.)
2. Martirosov E.G. Abilities, giftedness, individuality, sports giftedness. E.G. Martirosov, V.G.Strakhov, K.Martirosova *Odarenost' v sfere sportivnoy i ekstremal'noy deyatelnosti*. Moscow, 2009. Pp. 30–36. (In Russ.)



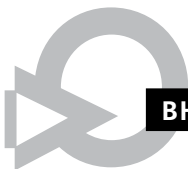
3. Methods of diagnosing the creative abilities of schoolchildren in educational institutions working with gifted children: an educational-methodical manual / Ed. D.B. Bogoyavlenskaya. Moscow, 2009. (In Russ.)

4. Nikitushkin V.G. Metauchenie about the education of motor abilities: monograph. V.G. Nikitushkin, G.N. Germanov, R.I. Kupchinov. Voronezh, 2016. (In Russ.)

5. Ozeretsky N.I. Motor talent. Moscow, 1924. (In Russ.)

6. Fedorova S.Yu. Psychomotor giftedness as a phenomenon of physical development of preschool children. *Obrazovaniye lichnosti*. 2014. No. 1. Pp. 72–81. (In Russ.)

7. Fedorova S.Yu. Choice of sports for children (organizational and methodological aspect). *Vospitaniye i obucheniye detey mladshego vozrasta (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*. 2017. No. 6. P. 103. (In Russ.)



ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!

Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.

Одаренность: природа и диагностика.

М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.

ОДАРЕННОСТЬ: ПРИРОДА И ДИАГНОСТИКА



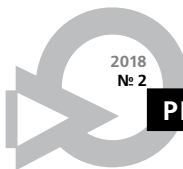
В книге дается теоретическое обоснование понятия одаренности, рассматриваемого в широком историческом и методологическом контексте. Описана эволюция этого понятия, которая объясняет его различные трактовки в современных работах. Подробно представлены методы диагностики и развития одаренности. Наряду с авторским, приводится анализ комплекса диагностических методик, разработанных ведущими отечественными учеными и проверенных широкой педагогической практикой. Уточнены раскрытие видов одаренности и интерпретация типов ее развития. Объяснены механизмы так называемых проблем одаренных. В связи с задачами практики по раннему выявлению одаренности особое внимание в книге уделяется описанию ее становления в дошкольном возрасте.

«Одним из значимых, одновременно теоретически и практически сложным вопросом в названной проблеме является раннее выявление одаренности. В связи с этим необходимо соотносить одаренность с ее предназначением, целями и средствами ее развития. Соответственно это предполагает проработку теоретических сторон проблемы и в первую очередь уточнение понятийного аппарата, поскольку то, как раскрываются, например, понятия творчества и одаренности, определяет применение методов идентификации и соответствующих форм работы с детьми.

Научно обоснованные понятия творчества и одаренности необходимы не только для того, чтобы правильно провести отбор одаренных детей. Творчество и одаренность обеспечивают прогресс, высшие достижения, на которые способен человек. Это высшее новообразование психики. Это цель психического развития. Понятия творчества и одаренности не должны быть некой абстракцией, которую мы постигаем интуитивно».

**Подробная информация
и заявки на приобретение книги — по электронной почте:
obraz-l@mail.ru**

**РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ****С.Ю. Попова, А.В. Селезнева**Социальная активность молодежи:
состояние проблемы и перспективы развития**96****М.Ю. Григорьева**Факторы успешной социализации подростков
в современном обществе**104****Т.А. Подольская, А.В. Утенков**К вопросу о диагностике и преодолении инфантилизма
у студентов педагогических вузов**111**



СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена актуальным проблемам социальной активности современной молодежи. Определено противоречие рассматриваемой проблемы: молодежь как субъект активности не всегда в состоянии адекватно оценить потенциал своей субъектности и возможные формы ее созидательного проявления. Отсюда амбивалентность социальных проявлений, период активной ценностно-созидательной деятельности сталкивается у молодого человека с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включенностью молодого человека в систему общественных отношений. Авторы дают обзор устойчиво изучаемых направлений активности в целом: психической, когнитивной, умственной, интеллектуальной, трудовой, творческой, познавательной, личностной, гражданской и собственно социальной. Социальную активность предлагается рассматривать как интегративное интеллектуально-волевое качество личности, включающее потребности, ценностные ориентации, социальные установки, социальные интересы и мотивы, социальные действия, которые развиваются и формируются в общественно значимой и учебной деятельности путем разрешения возникающих противоречий между поставленными целями и возможностью их осуществления. Приводятся статистические данные, иллюстрирующие низкую социальную активность молодежи. Анализируются несколько выделенных направлений социальной активности молодежи: волонтерская деятельность, молодежные образовательные форумы, формы политического участия. Формулируются предложения о вовлечении молодежи в активную жизнедеятельность общества.



С.Ю. Попова

*кандидат психологических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
факультета педагогики и психологии,
федеральный эксперт Федерального агентства
по делам молодежи РФ, г. Москва, Россия*
smolikpopov@list.ru



А.В. Селезнева

*доктор политических наук, доцент,
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова, доцент кафедры социологии
и психологии политики факультета политологии,
г. Москва, Россия*
ntonina@mail.ru

Ключевые слова: деятельность, активность, виды активности, социальная активность, молодежь.



Современные социально-экономические и политические трансформации российского общества, новые мировые исторические вызовы привели его к состоянию неустойчивого равновесия, порождающего социальные противоречия и инициирующего изменение всей системы социальных идентификаций современного человека.

Рассматривая в этом контексте молодежь как социально-демографическую группу, характеризующуюся неполнотой социального статуса, маргинальностью социальных позиций, неопределенностью социальных идентификаций, мы акцентируем внимание на умении молодых людей чутко улавливать и реагировать на меняющиеся общественные настроения и процессы, ее расположенность в большей степени к социальным новациям. В силу психолого-социальных характеристик, молодежь быстро адаптируется к новым условиям, имеет больше шансов на реализацию активной жизненной стратегии и достижение успеха и в то же время в большей степени подвержена негативному влиянию деструктивных последствий макросоциальных процессов, имеет низкий уровень вовлеченности в политику в целом.

Исследования, проведенные российскими социологами, свидетельствуют о том, что у значительной части современной молодежи гражданская идентичность имеет негативный характер. И для того чтобы консолидировать и сплотить все группы молодежи, обеспечить эффективную социальную регуляцию процессов ее социализации со стороны общества и государства, необходима большая духовно-нравственная работа, основанная на утверждении принципов социальной справедливости, патриотизма и гражданственности. Изучая проблемы социальной активности молодого поколения, необходимо проанализировать не только условия жизнедеятельности молодежи, но и исследовать побудительные мотивы, цели и технологии вовлечения молодых граждан в социально полезную деятельность [5].

Обозначим следующие противоречия проблемы социальной активности молодежи. Молодежь как субъект активности не всегда в состоянии адекватно оценить потенциал своей субъектности и возможные формы ее созидательного проявления. Отсюда амбивалентность

социальных проявлений, таких, как стремление к идентификации и обособление, конформизм и негативизм, отрицание общепринятых норм и подражание им, стремление к общению и уход от него, отрешенность от внешнего мира, созидательные намерения и нигилизм.

Сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации. В этот период развиваются критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, осуществляется поиск аргументации, оригинального решения. Это связано с тем, что период активной ценностно-созидательной деятельности сталкивается у молодого человека с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включенностью молодого человека в систему общественных отношений [11].

В связи с этим необходимо обратиться к смысловой нагрузке понятий «деятельность» и «активность» личности, которые в науке неразрывны. Активность — одно из главных и необходимых проявлений любого живого существа. Главной целью активности является удовлетворение потребностей в деятельности.

Данная тема достаточно хорошо исследована в отечественной науке. Можно выделить ряд устойчиво изучаемых направлений активности в целом.

Во-первых, это изучение психической активности, где она сопоставляется активированностью (индивидуальным уровнем активации), а ее важнейшим компонентом является ориентировочно-исследовательская деятельность (Э.А. Голубева, Б.Р. Кадыров, А.И. Крупнов, Н.С. Лейтес, В.А. Мозговой, В.Д. Небылицын, И.М. Палей, В.М. Русалов).

Во-вторых, анализ проблем когнитивной, интеллектуальной, умственной активности (К.В. Бардин, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, Е.И. Бойко, И.А. Петухова, М.И. Лисина, Д.Б. Богоявленская, М.Р. Гинзбург). Центральное ядро этой активности составляют когнитивные функции и процессы,



в том числе стремление к разнообразию, любознательность. Ученые делают акцент на получении когнитивного результата, переживаемого человеком как чувство удовлетворения от полученной информации.

В-третьих, исследования творческой активности как способности субъекта к внутреннему, «спонтанному» целеполаганию (В.В. Давыдов, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, Н.В. Пушкин, Н.Н. Лодьяков, И.В. Страхов).

В-четвертых, изучение поведенческой активности, которая может быть классифицирована в зависимости от вида реализуемых потребностей (Д.Н. Узнадзе, В.Б. Швырков).

В-пятых, анализ коммуникативной активности, которая проявляется в ситуации общения и определяется социальными функциями людей (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.И. Донцов, Л.А. Карпенко, Я.Л. Коломинский, В.А. Петровский).

В-шестых, исследование трудовой активности, которая тесно взаимосвязана с интеллектуальными, мыслительными процессами (Ф.Д. Горбов, Е.А. Климов, В.В. Чебышева).

В-седьмых, исследования социальной, в том числе гражданской активности в работах Г.М. Андреевой, Л.И. Анцыферовой, А.В. Петровского, В.А. Петровского, Д.И. Фельштейна, в которых она характеризуется как степень проявления сил, возможностей и способностей человека как члена социума.

В-восьмых, анализ социальной активности в предметном поле политической науки, в первую очередь в рамках политической психологии, который предполагает выявление ее ресурсов и форм, институциональных и неинституциональных детерминирующих факторов, мотивов и установок участников (С.А. Пфетцер, О.А. Коряковцева, Ю.А. Головин, О.А. Климов, С.В. Чуев).

Типы активности личности, выделенные К.А. Абульхановой-Славской, различаются по следующим основаниям: устойчивость — неустойчивость, уверенность — неуверенность, преобладание инициативы или ответствен-

ности, сочетание инициативы и ответственности [13].

Под социальной активностью личности можно понимать осознанную и целенаправленную деятельность человека. В первую очередь как члена общества, что заключается в потребности быть членом общества, изменять окружение к лучшему, решать задачи, поставленные обществом, участвовать в преобразованиях в различных сферах общественной жизни, таких, как труд, политика, духовная жизнь и др. [16].

Л.Н. Жилина и Н.Т. Фролова дали следующее определение социальной активности личности: «Неравнодушие ко всему, что происходит вокруг, заинтересованность событиями не только рядом, в производственном коллективе, но и в поселке, городе, деревне и стране, во всем мире, неравнодушие, сказывающееся во всем поведении личности в ее труде, опыте, в общественной работе и в отношениях с друзьями, — это и есть социальная активность» [1].

Ю.П. Сокольников определял социальную активность как интегративное интеллектуально-волевое качество личности, включающее потребности, ценностные ориентации, социальные установки, социальные интересы и мотивы, социальные действия, которые развиваются и формируются в общественно значимой и учебной деятельности путем разрешения возникающих противоречий между поставленными целями и возможностью их осуществления в период обучения в процессе учебно-профессиональной деятельности [14].

Просоциальная деятельность, согласно С.Л. Рубинштейну, является специфической формой социальной активности человека, направленной на сознательное преобразование им окружающего мира. Также им было отмечено, что в результате просоциальной деятельности изменяется не только объект, но и сам субъект [10].

Концептуальный анализ существующих в современной науке подходов к анализу социальной активности позволяет нам сформулировать собственное рабочее определение.

Под социальной активностью личности мы понимаем осознанную и целенаправленную деятельность человека по преобразованию различных сфер жизни общества, соотношенную



с личностными интересами и общечеловеческими ценностями, обусловленную внутренними психологическими и внешними социальными факторами. В результате субъект-объектных и субъект-субъектных связей происходит реализация социальной сущности человека, происходит изменение как конкретных структурных единиц социума, так и самой личности в результате взаимодействия с этим социумом. Социальная активность включает в себя когнитивный, мотивационный и деятельностный (поведенческий) компоненты.

В нашей работе мы используем понятие именно социальной активности (несмотря на существующее в науке значительное терминологическое разнообразие), поскольку считаем, что оно максимально полно отражает большой спектр проявлений активности человека как члена общества (и неполитического), и общественно-политического характера), обусловленных внутренними психологическими и внешними социальными факторами.

Степень социальной активности можно определить, сопоставляя следующие ее характеристики:

1) мобильность (считая молодежь как социальную группу наиболее социально активной);

2) разнообразие способов и сфер действия (социальная активность выше у лиц, включенных в большее число общественных связей и общностей, проявляющих свою любознательность, открытость новому опыту, организованность, общительность);

3) сознательность осуществляемых действий, приобретающих свойства общественно значимых поступков (как способность молодежи к проявлению инициативности, самостоятельности, ответственности);

4) использование опыта других субъектов, что помогает расширить объем и усилить интенсивность преобразующей деятельности (за счет таких качеств личности, как познавательная активность, уверенность в себе и в своих силах);

5) привлечение сил других субъектов для достижения общественно значимых целей (с помощью умения совместно работать, общительности, эмпатии, трудолюбия);

6) творческий потенциал, обеспечивающий генерацию новых способов преобразования природы и общественных отношений (с помощью творческой активности) [9].

Рассмотрев основные характеристики социальной активности как научной категории, обратимся к конкретной практике ее проявления у современной российской молодежи.

В Российской Федерации основным средством развития потенциала социальной активности молодежи является участие в реализации государственной молодежной политики [2].

Главный приоритет государственной молодежной политики, заключающийся в вовлечении молодежи в активную жизнедеятельность общества, осуществляется через различные формы поддержки молодежи, такие, как грантовая поддержка, поддержка волонтерского движения, организация форумных образовательных площадок, стимулирование создания молодежных объединений и движений, развитие предпринимательской активности и др.

Исследуя практические проявления социальной активности молодежи в России, выделим для анализа несколько направлений.

1. Волонтерская деятельность как включенность в социально значимые проекты.

2. Молодежные образовательные форумы как инструмент консолидации социально активной молодежи.

3. Политическое участие: избирательная активность, деятельность в молодежных политических организациях и политических партиях.

В докладе Общественной палаты РФ приводятся данные о том, что в 2017 г. доля волонтеров среди молодого населения выросла на 27% по сравнению с 2016 г., однако в масштабах всей страны она составляет всего 3% населения. Типичным волонтером является девушка в возрасте 17–24 лет, сферами интересов которой



являются помощь животным (82%), социальная сфера (79%) и волонтерство на мероприятиях (79%). По данным ВЦИОМ, молодые люди чаще всего осуществляют волонтерскую деятельность в одиночку, вместе с группой знакомых, объединившихся для этой цели, и через Интернет, социальные сети, форумы, интернет-ресурсы для пожертвований [3].

Анализируя социальный эффект работы форумных площадок, необходимо обратиться к конкретным цифрам. В 2015 г. в молодежных форумах как специально организованных площадках для развития социальной активности приняли участие 170 тыс. человек, что составило 0,5% от общего числа молодежи РФ [7]. В 2016 г. в 6 всероссийских и 9 окружных молодежных форумах приняли участие 359 тыс. молодых людей (около 1% от общего числа молодежи в РФ) [8].

Как отмечают эксперты, «нынешняя система работы с молодежью в стране позволяет реализовывать комплекс мероприятий, обеспечивающий в среднем чуть более «одного касания» молодого человека в год со сферой молодежной политики» [17].

В основной массе современная молодежь, а это молодые люди возраста от 14 до 30 лет, *не готова к осуществлению активности — социальной, гражданской, политической*. Приходится констатировать, что чаще всего активность молодежи проявляется на уровне *интереса* к общественной жизни: просмотр новостей по телевизору, чтение новостей в Интернете, обсуждение полученной информации с друзьями. Реальные действия — участие в работе волонтерских организаций, участие в массовых мероприятиях, поддержка петиций — с частой периодичностью предпринимают менее 10% молодежи.

У молодежи достаточно низкий уровень вовлеченности в политику. Активное участие в управлении государством занимает третью позицию в рейтинге демократических ценностей молодежи [12]. Однако, несмотря на определенную степень недовольства существующей

экономической (бедность), социальной (неравенство) или политической ситуацией, молодые люди не проявляют желания быть включенными в неприятные им процессы, символически отгораживая себя от государственных структур, правоохранительных органов и власти в целом. Только 36% молодежи допускают для себя возможность участия в каких-либо митингах, демонстрациях, акциях протеста, связанных с проблемами, которые ее волнуют, а 62% молодых людей исключают такую возможность [15].

Участие в избирательных процессах также является характеристикой вовлеченности молодежи в социально активную деятельность. Российская молодежь на протяжении последних лет устойчиво демонстрирует готовность участвовать в выборах. Однако эта готовность носит декларативный характер. Молодые люди не интересуются выборами: более 50% из них не следят за ходом избирательных кампаний, не читают агитационных материалов, не слушают выступлений кандидатов [6].

Информированность молодежи о предстоящих выборах в Государственную Думу в июне 2016 г. составляла 24%. Количество молодых людей, реально выражающих свое волеизъявление на избирательных участках, значительно уменьшилось в последние избирательные циклы. Исключение составляют только выборы Президента РФ, прошедшие в марте 2018 г., на которые уровень явки молодых людей составил 65,6% по данным экзитпола ВЦИОМ и 69,5% по данным ЦИК [4].

Социальная активность молодежи оформляется путем деятельности общественных молодежных организаций, а также создание НКО (некоммерческих организаций). Однако о факте нежелания участвовать в деятельности молодежных политических организаций и политических партий говорят следующие статистические данные. Только 22,2% молодых людей заявляют, что хотели бы стать членами таких организаций [17]. При этом молодые люди имеют довольно общее представление, какие молодежные движения и политические партии существуют в нашей стране, каковы их идеологические установки и основные направления деятельности. При обозначении, членами каких именно организаций они хотели бы быть, молодые люди

часто называли несуществующие с неопределенной идеологической направленностью [18].

Большинство молодых людей руководствуется прагматическими мотивами вступления в политические партии («это социальный лифт, который позволяет попасть и продвигаться в политике»), идеологические мотивы («разделяю идеи и ценности этой организации») в большей мере свойственны членам левых и националистических организаций.

Для развития социальной активности молодежи, формирования гражданско-патриотического поведения молодых людей необходимо вовлекать их в различную значимую для общества деятельность. Развитию деятельности активности молодежи должны заниматься в первую очередь образовательные учреждения и молодежные организации. Гражданские представления оказываются более осмысленными и прочными в тех случаях, когда молодые люди целенаправленно включаются в самостоятельную активность, в процессе которой представления о стране формируются как продукт активного поиска, а не представляются в словесной форме.

В качестве успешных примеров процесса такой работы можно привести школы, в которых гражданско-патриотическое воспитание в значительной мере опирается на деятельностный подход: поликультурные школы, суворовские училища, кадетские корпуса. Например, опыт работы Международной ассоциации ветеранов группы антитеррора «Альфа» характеризуется использованием различных воспитательных форм: проектная деятельность, формирование образа героя наших дней (погибшие и здравствующие сотрудники «Альфы»), кадетская клятва в Кремле, интерактивный музей Героев России и пр.).

Социализация молодежи в общественных организациях и движениях должна осуществляться посредством участия в образовательных проектах, массовых акциях и работе по основным направлениям деятельности (политической и социальной). Участие в работе общественных организаций требует от молодого человека большей включенности, как по затрате времени, так и по степени использования эмоциональных и силовых нагрузок. Участвуя в социальных



и политических проектах, молодежь имеет больше возможностей для раскрытия своего организаторского, лидерского и интеллектуального потенциала. Кроме того, она получает бесценный опыт общественно значимой деятельности. Деятельность таких общественных молодежных организаций, как Российский союз молодежи, Всероссийский студенческий союз, «СтудФонд», «Молодежь за трезвую столицу» и др., имеет серьезный положительный опыт вовлечения молодежи в социально полезную деятельность, они служат для развития профессиональных компетенций, помогают формировать осознанную активную жизненную позицию.

Необходимо проводить ежегодный мониторинг социальной активности и политического поведения молодежи. Мониторинг должен носить комплексный характер и осуществляться на основе данных социологических опросов о формах социальной активности молодежи, политико-психологических исследований о мотивации и видах политического поведения и участия молодежи, статистических данных о вовлечении молодежи в деятельность общественных организаций. На основе полученных данных составлять рекомендации для образовательных учреждений, общественных молодежных движений, волонтерских организаций. Необходимо организовать координацию подобной работы Росмолодежью.

Список литературы

1. *Аверин В.В.* Психология: Уч. пос. СПб., 1999.
2. *Бельй О.И.* Определение понятия «молодежь» // Теория и практика общественного развития. Социологические исследования. 2012. № 12. С. 10–17.
3. Волонтерство в России: сегодня и завтра: Пресс-вып. ВЦИОМ № 3623 от 03 апреля 2018 г. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9020>.
4. Молодежь ломает стереотипы: Пресс-вып. ВЦИОМ № 3612 от 22 марта 2018 г. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9002>.



5. Николаева А.А. Социальная активность как фактор формирования гражданской идентичности современной российской студенческой молодежи: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Орел, 2010.

6. Отношение молодежи к выборам и электоральному законодательству: Пресс-вып. ФОМ от 27 апреля 2017 г. URL: <http://fom.ru/Politika/13299>.

7. Отчет об итогах деятельности Федерального агентства по делам молодежи в 2015 году и планах по реализации государственной молодежной политики на 2016 год. URL: <https://fadm.gov.ru/docs?categoryId=2&page=4>.

8. Отчет об итогах деятельности Федерального агентства по делам молодежи в 2016 году и планах по реализации государственной молодежной политики на 2017 год. URL: <https://fadm.gov.ru/docs?categoryId=2&page=4>.

9. Попова (Смолик) С.Ю., Проница Е.В. Творческое отношение к жизнедеятельности социально активной молодежи // International scientific practical congress of teachers and psychologists «The generation of scientific ideas». / publishing office Friedrichstrabe, 10. Vienna, Austria, 2015. Vol. 2. С. 86–90.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.; М.; Харьков; Минск, 1999.

11. Савастына А.А., Осипова Л.Б. Социальная активность молодежи как условие динамичного развития общества // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (ч. 2). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22320>.

12. Селезнева А.В. Молодежь в современной России: политические ценности и предпочтения. М., 2014.

13. Семенов Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М, 2007.

14. Сокольников Ю.П. Опыт исследования проблем воспитания социально активной личности с позиций системного подхода // Проблемы системного подхода к воспитанию социально активной личности в младшем школьном возрасте. М., 1989. С. 3–15.

15. Социальная и политическая активность молодежи: Пресс-вып. ФОМ

от 17 апреля 2017 г. URL: <http://fom.ru/tseennosti/13286>.

16. Технологии работы с молодежью (опыт работы кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М.А. Шолохова). Колл. монография / Под ред. С.Ю. Поповой (Смолик). М., 2015.

17. Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования / Под общ. ред. С.В. Чуева. М., 2017. URL: https://guu.ru/wp-content/uploads/Zak_925_2017-Chuev.pdf.

18. Чуев С.В., Тимохович А.Н., Гришавина С.А. Политические ценности российской молодежи: материалы исследования // Власть. 2017. № 11. С. 57.

SOCIAL ACTIVITY OF YOUTH: STATUS, PROBLEMS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Svetlana Yu. Popova

Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russian Federation
smolikpopov@list.ru

Antonina V. Selezneva

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation
ntonina@mail.ru

Abstract

This article is devoted to current problems of social activity among modern youth. The contradiction in this problem is defined: young people as a subject of activity are not always able to adequately assess the potential of their personality and the possible forms of its creative manifestation. Hence, the ambivalence of social manifestations and the period of active value and creative activity is faced by a young person with a limited nature of practical, creative activity, and incomplete involvement of the young person in the system of social relations. The authors give an overview of perennially studied areas of activity in general: mental, cognitive, intellectual, labor, creative, cognitive, personal, and civil. Social activity is proposed to be considered as an integrative intellectual and volitional quality of the individual, including needs, value orientations, social attitudes, social interests and motives, and social actions that develop and form during socially sig-

nificant and educational activities by resolving the contradictions between the goals and the possibility of their implementation. Statistical data illustrating the low social activity of young people are presented. The author analyzes several selected areas of youth social activity: volunteer activities, youth educational forums, and forms of political participation. Proposals for the involvement of young people in the active life of society are formulated.

Keywords: activity, types of activity, social activity, youth.

References

1. Averin V.V. Psychology: a study guide. St. Petersburg, 1999. (In Russ.)
2. White OI Definition of the concept of «youth». Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2012. No. 12. Pp. 10–17. (In Russ.)
3. Volunteering in Russia: today and tomorrow. Press release VTsIOM № 3623 from April 3, 2018 URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9020> (In Russ.)
4. Young people break stereotypes. Press release VTsIOM № 3612 from March 22, 2018. Access URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9002> (In Russ.)
5. Nikolaeva A.A. Social activity as a factor in the formation of the civil identity of modern Russian student youth. Author's abstract. diss. ... cand. soc. sciences. Orel, 2010. (In Russ.)
6. The attitude of young people towards elections and electoral legislation. Press release of the FOM of April 27, 2017. URL: <http://fom.ru/Politika/13299> (In Russ.)
7. Report on the results of the activities of the Federal Agency for Youth Affairs in 2015 and plans to implement the state youth policy for 2016. URL: <https://fadm.gov.ru/docs?categoryId=2&page=4> (In Russ.)
8. Report on the results of the activities of the Federal Agency for Youth Affairs in 2016 and plans to implement the state youth policy for 2017. URL: <https://fadm.gov.ru/docs?categoryId=2&page=4> (In Russ.)
9. Popova (Smolik) S.Yu., E.V. Pronina. Creative attitude to the vital activity of socially active youth. International scientific and prac-



tical direction of teachers and psychologists «Generation of scientific ideas». Friedrichstraße 10. Vienna — Austria, 2015. Vol.2. Pp. 86–90. (In Russ.)

10. Rubinshtein S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg; Moscow; Kharkiv; Minsk, 1999. (In Russ.)

11. Savastina A.A. Osipova L.B. Social activity of youth as a condition for the dynamic development of society. Modern problems of science and education. 2015. No. 2 (part 2). URL: <https://science-education.ru/en/article/view?id=22320> (In Russ.)

12. Selezneva A.V. Young people in modern Russia: political values and preferences. Moscow, 2014. (In Russ.)

13. Semenyuk L.M. Psychology of civic engagement: features, conditions of development. Author's abstract. diss. ... dr. psychol. Sciences. Moscow, 2007. (In Russ.)

14. Sokolnikov Y.P. Experience of researching the problems of education of a socially active person from the position of a system approach. Problems of the system approach to the upbringing of the social and humanitarian personality in the younger school age. Moscow, 1989. Pp. 3–15. (In Russ.)

15. Social and political activity of youth. Press release of the FOM of April 17, 2017. URL: <http://fom.ru/TSennosti/13286> (In Russ.)

16. Technologies of working with young people (work experience of the Department of Social Technologies and Organization of Work with Youth of the MGSU named after MA Sholokhov). Collective monograph ed. S.Yu. Popova (Smolik). Moscow, 2015. (In Russ.)

17. Value orientations of Russian youth and the implementation of state youth policy: the results of the study. Ed. S.V. Chuyev. Moscow, 2017. URL: https://guu.ru/wp-content/uploads/Zak_925_2017-Chuev.pdf (In Russ.)

18. Chuyev S.V., Timokhovich A.N., Grishaeva S.A. Political Values of Russian Youth: Study Materials. Vlast'. 2017. No. 11. (In Russ.)

ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматривается проблема создания эффективных условий процесса социализации подростков в образовательной организации в эпоху транзитивного общества. В статье представлены результаты исследования развития позитивной идентичности подростков, старшеклассников и первокурсников колледжа, различающиеся по степени ее выраженности в разных возрастах. Выявлено, что наиболее ярко во всех возрастах представлена позитивная социальная идентичность. Итоги исследования позитивной идентичности показали, что она имеет важное значение для жизни и деятельности в социуме у подростков и юношей 13–18 лет. Полученные результаты имеют практическое значение для создания условий социализации подростков, старших школьников и студентов колледжа. Материалы работы могут быть использованы в деятельности педагогов, социальных педагогов и практических психологов в системе образования при разработке программ сопровождения обучающихся.



М.Ю. Григорьева
*аспирант 3-го курса,
Московский государственный областной университет,
педагог-психолог ГБПОУ «Колледж архитектуры, дизайна
и реинжиниринга № 26», г. Москва, Россия
marigree@mail.ru*

Ключевые слова: факторы социализации, транзитивное общество, современные подростки, механизмы идентификации, позитивная идентичность.



Одним из требований современности является поиск эффективных факторов процесса социализации подростков, позволяющих выстраивать процесс воспитания в образовательной организации таким образом, чтобы было обеспечено успешное взросление подрастающего поколения. Эта задача продиктована происходящими изменениями в эпоху современного общества, одной из характеристик которого является понятие «транзитивность». «Транзитивность» предполагает наличие изменчивости, неопределенности и множественности. Для «транзитивного общества» характерны неясность и постоянная трансформация общественных норм, ценностей и эталонов.

В современном обществе значительные изменения претерпевают все группы факторов социализации, что приводит к усложнению ситуации взросления подростков, затруднениям в ходе построения моделей социализации. Существенное влияние на процессы социализации подростков оказывают такие факторы, как расширение пространства межличностных контактов и информационное поле в целом.

В силу возрастных особенностей подростки активно вовлечены в процесс интеграции ценностей и взглядов в свою систему мировоззрения. Однако ценностные представления разных агентов социализации подрастающего поколения зачастую не согласуются между собой. Эти различия могут наблюдаться даже среди близкого окружения подростка: родителей, учителей, сверстников. В то же время модели поведения, нормы и ценности, транслируемые средствами массовой информации, могут не совпадать с ценностями и эталонами общества, государства, страны. Таким образом, различные агенты социализации могут как дополнять друг друга, так и противоречить друг другу. Взрослые, непосредственно занимающиеся социализацией подростков, должны учитывать эти обстоятельства в процессе воспитания, своевременно выделяя позитивные и негативные стороны влияния агентов социализации, находить условия и приемы усиления положительных и компенсации отрицательных проявлений. В связи с изменениями в воспитывающем пространстве подрастающего человека, которые про-

исходят в процессе его взаимодействия с многозначными условиями социализации, существенно возрастает актуальность изучения значимых факторов воспитания для понимания сущности процесса и последующего построения моделей успешной социализации современных подростков.

Отечественные ученые, занимавшиеся вопросами социализации детей средней и старшей школы, подчеркивали важность опоры именно в пространстве отечественных социокультурных матриц социализации, которые служат как бы культурно-историческим субстратом, «питающей почвой» для разработки средств, приемов, методов социализации очередного подрастающего поколения [5, с. 22]. Многие отечественные ученые, в том числе Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Г.М. Андреева, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, А.В. Мудрик, Т.Д. Марцинковская, А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, О.И. Ефимова, В.Г. Казанская, исследовавшие проблему эффективной социализации средних и старших школьников, выделяют некоторые основные результаты социализации. К ним в основном относят научение социализируемых быть продуктивными членами общества, приобщение их к правам, ролям и обязанностям, хорошую адаптацию к социальной среде, интеграцию в жизнь общества.

Обобщая наработки Г.М. Андреевой и Е.П. Белинской, изучавших сущность процесса социализации, можно констатировать, что социализация — это трехсторонний процесс. С одной стороны, он включает усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей. С другой — это процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет активного включения в социальную среду. Наконец, с третьей стороны, социализация включает социальное творчество индивида как необходимое условие социальных изменений. При этом социальное творчество понимается как своеобразный «прорыв» в принципиально ненор-



мативное пространство, отражающий процесс создания человеком новых областей социальной практики [4]. На наш взгляд, именно такое триединство может обеспечить подростку успешность социализации и возможность самореализации в современном обществе. Решение различных задач в ходе обеспечения эффективной социализации подростков требует от взрослых гибкости, умения быть в контакте с обучающимися, чтобы своевременно привносить необходимые изменения в процесс воспитания. Такой подход предъявляют особые требования к ведущим институтам социализации ребенка — семье и образовательным организациям.

Известные исследователи норм современного динамичного общества Е.Н. Данилова и В.А. Ядов в своей теории социальных институтов утверждают, что нормы и правила, поддерживаемые базисными социальными институтами, должны достаточно оперативно реагировать на внутренние перемены в обществе и глобальные процессы, а также учитывать возможность реализации актуальных потребностей подростков [7, с. 8]. В связи с этим институты, выстраивая процесс воспитания, должны постоянно совершенствоваться, а агенты социализации — развивать мастерство. Напрашивается вывод, что для достижения стабильного успеха в этом вопросе необходимо непрерывное совместное развитие поколений социализирующих и социализируемых.

Выстраивая модели подростковой социализации, необходимо учитывать важность реализации возрастных потребностей в самопознании, самопонимании, самоутверждении, самовыражении и самовоспитании. Эти проблемы рассматривались в исследованиях Д.И. Фельдштейна, который выделял стремление школьников среднего и старшего звена занять определенное место в жизни, в обществе, в отношениях со взрослыми. По мнению ученого, именно деятельность, имеющая полезный для общества характер, становится ведущей в этот возрастной период. При этом важнейшей

задачей социализирующего взрослого Д.И. Фельдштейн считал выбор из всего спектра социально-полезной деятельности такой деятельности, которая являлась бы адекватной психическому развитию личности на данном этапе.

Один из наиболее авторитетных ученых, изучавших проблемы социализации, А.В. Мудрик, особо подчеркивает важность реализации себя в коллективе сверстников. Для успешного процесса социализации обучающихся необходимо наличие референтной группы (групп). Это может быть коллектив образовательной организации, класса, объединение дополнительного образования, команда волонтерского движения. Если по какой-либо причине подросток не становится членом референтной группы в образовательной организации (школе или колледже), перед взрослыми стоит задача сделать так, чтобы ребенок стал участником другой референтной группы, получив возможность удовлетворяющего общения.

Именно посредством механизма идентификации в процессах общения, совместной деятельности, развития самосознания происходит становление идентичности подростка, включенного в различные социальные группы (семья, коллектив сверстников, клуб по интересам и т.д.). Так ребенок самоопределяется в качестве представителя различных социальных категорий. Подросток-школьник или студент колледжа приобретает представление о себе как о человеке определенного пола, социального статуса, профессии, национальности, вероисповедания, имеющего или не имеющего отношения к различным организациям. Включая в построение собственной идентичности общие характеристики референтных групп, молодой человек усваивает нормы и стереотипы поведения, свойственные им. Таким образом, внешние нормы значимых групп переходят во внутренний план, становятся регуляторами социального поведения подростка.

Последние двадцать лет особый интерес у исследователей вызывает феномен позитивной идентичности (З.Ф. Урбанович, 1998, 2001; Л.Б. Шнейдер, 2007; С.А. Кравченко, 2010; Н.С. Аринушкина, 2012; Е.М. Дубовская, 2014; Е.А. Шавдарова, Р.М. Гимаева, 2015; В.В. Хрусталева, 2016). Отечественные исследователи ста-

новления идентичности выделяют значимость вектора развития *позитивной идентичности человека*.

Позитивная идентичность становится значимым фактором успешной социализации детей среднего и старшего школьного возраста. Согласно современным исследованиям, идентичность — это сложный феномен, многослойная психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания. Идентичность человека определяет способность личности постоянно усваивать, обобщать и интегрировать свой личностный и социальный опыт, что позволяет ему сохранять ощущение собственной непрерывности и целостности в постоянно меняющемся внешнем мире; это искусство быть собой, самореализовываться и осознавать самого себя в меняющихся условиях. Таким образом, идентичность предстает как характеристика личности, определяющая способность человека оставаться собой в трансформирующемся мире.

Исследование, проведенное нами в образовательных учреждениях г. Москвы, позволило рассмотреть позитивную идентичность как совокупность компонентов достигнутого высокого уровня личностной и социальной. Всего в исследовании приняли участие 494 обучающихся средней и старшей школы (в том числе первокурсники колледжа). Полученные результаты по исследованию позитивной социальной идентичности подростков и старшеклассников согласуются с данными исследования В.В. Хрусталева, где показано, что подростки в основной массе имеют просоциальную направленность, они готовы разделять общегрупповые нормы и ценности, транслируемые в обществе [8].

По результатам исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Существует положительная взаимосвязь между показателями социальной и профессиональной идентичности у школьников 8-х и 10-х классов. Чем выше социальная идентичность ребенка, тем выше его профессиональная идентичность. Таким образом, осознание принадлежности к социальным группам и самореализация в них способствуют профессиональной определенности



подростка, активному выбору профессиональной деятельности.

2. У подростков 9-го класса выявлена положительная взаимосвязь между показателями социальной идентичности и показателями межличностной микрогрупповой («среди тех, с кем поддерживаю тесные отношения») когнитивной идентичности. То есть чем выше показатели межличностной микрогрупповой когнитивной идентичности, тем выше социальная идентичность в этом возрасте. Эти данные свидетельствуют о большой значимости наличия у подростков микрогруппы для усвоения норм и правил жизни в обществе. Причем такой микрогруппы, с которой они ощущают интегративную связь, воспринимая позитивное отличие своей подгруппы от других.

3. Выявлена прямая (положительная) взаимосвязь между показателями социальной идентичности подростков 9-х и 10-х классов и показателями межличностной групповой когнитивной идентичности. Таким образом, у молодых людей и девушек в этом возрасте более высокая социальная идентичность обуславливает более высокие показатели межличностной групповой когнитивной идентичности. Можно сделать вывод, что чем выше чувство сопричастности и ощущение интегративной связи с окружающими, тем эффективнее идет процесс усвоения социальных норм и правил.

4. Для школьников 9-х и 10-х классов характерна положительная взаимосвязь между социальной и личностной идентичностями. Таким образом, чем выше социальная идентичность, тем выше личностная. Данный факт свидетельствует о наличии высокой готовности подростков быть полноправными членами общества, принимать его нормы и правила, при этом ощущая и осознавая уникальность своего «Я». На наш взгляд, эти факты подтверждают утверждение о высокой интенсивности процессов социализации-индивидуализации в данный возрастной период, существенной значимости сохранения определенного баланса этих процессов для позитивной социализации.



5. Для студентов 1-го курса колледжа оказалась характерна положительная взаимосвязь между показателями социальной идентичности и показателями межличностной групповой аффективной идентичности. Соответственно чем выше социальная идентичность молодых людей, тем выше показатели межличностной групповой аффективной идентичности. Эти данные свидетельствуют о том, что юноши и девушки с более высокой степенью готовности к выполнению правил и норм общества характеризуются большей интенсивностью переживаний значимости окружающих людей, социальной связи с другим людьми и оценке позитивности этой связи. Соответственно степень эмоциональных переживаний, связанных с процессом адаптации в новой учебной группе, оказывают влияние на степень социализированности студентов.

6. Также выявлена положительная взаимосвязь между показателями профессиональной и личностной идентичности старших подростков, обучающихся на 1-м курсе программ СПО. Таким образом, результаты исследования показывают, что у молодых людей и девушек, поступивших в колледж, наблюдается закономерность: чем выше профессиональная идентичность, тем выше личностная. Данный факт подразумевает, что при наличии осознанно и самостоятельно выбранной профессиональной стези наблюдается более высокая степень ощущения и осознания уникальности своего «Я». Соответственно чем ниже показатели личностной идентичности, осознания уникальности своего «Я» и неповторимости личностных качеств, тем ниже показатели профессиональной идентичности, активности в выборе профессии и принятии самостоятельного решения, ответственности за свой выбор.

7. Включение школьников в волонтерскую деятельность оказывает значимое влияние на показатели профессиональной, групповой и микрогрупповой идентичности. Можно сделать вывод, что для подростков, включенных в волонтерскую деятельность, особую значимость

имеют клубные отношения, возможность найти единомышленников и друзей, а значит, компонент командообразования играет существенную роль в развитии волонтерства.

8. Включение первокурсников колледжей в волонтерскую деятельность также значимо повлияло на показатели социальной и профессиональной идентичности. Данный факт подтверждает значимость наличия общественно полезной деятельности для становления социальной и профессиональной идентичности.

9. Исследования продемонстрировали, что для достижения позитивной идентичности подросткам важно наличие значимой референтной группы и ощущение гордости и самоуважения от причастности к группе или общности, с которой они себя ассоциируют. Необходима собственная активность в построении своего личного пространства и расширение социального пространства самореализации.

10. На подростковом и юношеском этапе становления идентичности, осуществления позитивной социализации существенную роль выполняет информационно, интерактивно и деятельно насыщенная, мотивирующая, поддерживающая социальная среда, которая предлагает подростку представления об объектах и субъектах социума, идеалах и ценностях, социальных требованиях и ожиданиях, способах существования и самореализации в окружающем пространстве (в значимой привлекательной социально-полезной деятельности).

Сформулируем основные задачи социализирующих взрослых, решение которых позволит в образовательной организации выстраивать адекватные модели социализации подрастающего поколения в ситуации транзитивности. Для их успешного выполнения необходимо обсудить в коллективе образовательной организации значимость следующих пунктов, обозначив ориентиры работы, распределив ответственность за реализацию воспитывающей программы:

1. Изучение индивидуальных особенностей свойств каждого социализируемого.

2. Индивидуализация всех приемов воспитания и воздействия социальной среды.



3. Организация возможностей для удовлетворяющего общения в группе сверстников, реализации возрастных потребностей в самопознании, самопонимании, самоутверждении, самовыражении и самовоспитании.

4. Предложение широкого разноформатного спектра социально полезной деятельности, предполагающего социальное творчество.

5. Поддержка в выборе социально полезной деятельности, адекватной психическому развитию личности на данном этапе, обеспечивающей внешнюю успешность и внутреннюю удовлетворенность подростка своей жизнью.

6. Развитие и отслеживание динамики становления позитивной идентичности как фактора успешной социализации.

Перечисленные задачи требуют от социализирующих взрослых включенности, умения быть в доверительном контакте с обучающимися, обладание способностью оказать помощь подростку в построении новых взаимоотношений. Реализация этого возможна при создании в пространствах социализации детско-взрослых общностей, в которых совместно с подростками осуществляется социально-психологическое проектирование социально полезной деятельности, предполагающей социальное творчество.

Транзитивность общества диктует гибкость и изменчивость воспитывающего пространства образовательных организаций, вариативность и адресность технологий и методов сопровождения. Только в непрерывном созревании поколений социализирующих и социализируемых можно быть уверенным в успехе социализации современных подростков.

Список литературы

1. Аянян А.Н., Голубева А.Н., Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Специфика становления идентичности детей и подростков в ситуации транзитивности // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 50. С. 1–13. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n50/1356-ayanyan50.html>.

2. Аянян А.Н., Марцинковская Т.Д. Социализация подростков в информационном пространстве // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 46. С. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1262-ayanyan46.html>.

3. Белинская Е.П. Неопределенность как категория современной социальной психологии личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 1–12.

4. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. (Серия «Библиотека школьного психолога»). URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2626386/>.

5. Беляев Г.Ю. Социокультурные матрицы социализации — культурно-исторические векторы культурных форм воспитания // Проблемы современного образования. 2012. № 2. С. 21–33. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2012-g/vypusk-2>.

6. Волкова Е.Н., Вереутинова Т.В., Волкова И.В., Михалюк О.С. К определению понятия позитивной социализации молодежи // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 1–9. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/684/volkova.pdf>.

7. Данилова Е., Ягов В. Контекстуально-лабильная социальная идентичность — норма современных динамичных обществ // Социологические исследования. 2004. № 1. С. 7–8. URL: <http://socis.isras.ru/>.

8. Хрусталева В.В. Структурно-содержательные характеристики и проявления социальной идентичности старших подростков в условиях профильного обучения: Дис. канд. психол. наук. М., 2016.

FACTORS OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS IN MODERN SOCIETY

Marina Yu. Grigoryeva

Moscow State Regional University,
Moscow, Russian Federation
marigree@mail.ru

Abstract

This paper considers the problem of creating effective conditions for the socialization process of adolescents in an educational organization in the era of a transitive society. The article represents the results of analysis of the development of the positive identity of adolescents, high school students, and



first-year college students differing in their degree of severity at different ages. It is revealed that a positive social identity is represented the most clearly at all ages. The results of the research on positive identity have shown that it plays a very important role for adolescents and young people 13-18 years of age in their life and life activity. The results obtained are of practical importance for creating conditions for the socialization of adolescents, high school, and college students. The materials of the work can be used in the activities of teachers, social educators, and practical psychologists in the educational system during the development of assistance programs for students.

Keywords: socialization factors, transitive society, modern adolescents, identification mechanisms, positive identity.

References

1. Ayanyan A.N., Golubeva A.N., Marcinkovskaya T.D., Poleva N.S. Specificity of the formation of the identity of children and adolescents in the situation of transitivity. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. 2016. Vol. 9. No. 50. Pp. 1–13. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n50/1356-ayanyan50.html> (In Russ.)
2. Ayanyan A.N., Martsinkovskaya T.D. Socialization of adolescents in the information

space. *Psikhologicheskiye issledovaniya*. 2016. Vol. 9. No. 46. Pp. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1262-ayanyan46.html> (In Russ.)

3. Belinskaya E.P. Uncertainty as a category of modern social psychology of personality // *Psikhologicheskiye issledovaniya*. 2014. Vol. 7. No. 36. Pp. 1–12. (In Russ.)

4. Belinskaya E.P., Stefanenko T.G. Ethnic socialization of adolescents. Moscow: The Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of the NGO «MODEK», 2000. (Series «Library of the school psychologist»). URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2626386/> (In Russ.)

5. Belyaev G.Yu. Sotsiokulturnye matrix of socialization — cultural and historical vectors of cultural forms of education. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012. No. 2. Pp. 21–33. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/en/zhurnaly-2012-g/vypusk-2> (In Russ.)

6. Volkova E.N., Vereitinova T.V., Volkova I.V., Mikhalyuk O.S. To the definition of the concept of positive socialization of youth. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2016. No. 2. Pp. 1–9. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/684/volkova.pdf> (In Russ.)

7. Danilova E., Yadov V., Contextual-labile social identity — the norm of modern dynamic societies. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. 2004. No. 1. Pp. 7–8. URL: <http://sosis.isras.ru/>

8. Khrustaleva V.V. Structurally-substantial characteristics and manifestations of social identity of older adolescents in conditions of profile training: diss. cand.... psychol. sciences. M., 2016. (In Russ.)

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИИ ИНФАНТИЛИЗМА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье отражаются проблемы становления личности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. Исследуется проявление у студентов педагогического вуза особой разновидности инфантилизации — учебно-профессионального инфантилизма. Данный феномен рассматривается как деструктивная форма личностной реализации в рамках учебно-педагогического процесса. Определяются ведущие структурные компоненты учебно-профессионального инфантилизма. Описываются методы диагностики учебно-профессионального инфантилизма. Приводится характеристика четырех уровней инфантилизма студентов — будущих педагогов. Описываются характеристики модели учебно-профессионального инфантилизма студентов: деструктивное представление о должном — общие стандарты, принятые в обществе, в данной группе, представление их значимости; личные стандарты и цели; оценка конгруэнтности — соответствие представления о себе личным целям; уровень и тип самооценки; качество рефлексивных процессов; оценка собственной эффективности в какой-либо сфере деятельности, уверенность — неуверенность в собственной компетентности, в своих способностях организовать и исполнить действия, необходимые для определенных достижений в данной деятельности. Данная модель представляется как целостное динамическое многокомпонентное образование, включающее следующие уровни — подструктуры: когнитивный, оценочный, эмоциональный, ценностно-смысловой, мотивационно-целевой, рефлексивный. Рассматриваются психолого-педагогические условия преодоления учебно-профессионального инфантилизма у студентов педвузов в рамках учебно-педагогического процесса, связанные с применением специально разработанной психолого-педагогической программы, развивающий характер которой релевантен структурным компонентам учебно-профессионального инфантилизма.



Т.А. Подольская
доктор психологических наук,
главный научный сотрудник
tpodolskaya@list.ru



А.В. Утенков
кандидат психологических
наук, научный сотрудник
alexsand35171@me.com

*ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования», г. Москва, Россия*

Ключевые слова: личностное развитие педагога, инфантилизм, профессиональное становление, деструктивный способ самореализации личности, учебно-профессиональный инфантилизм.



Становление педагога как профессионала имеет приоритетное значение и является необходимым условием качественного обучения и воспитания будущих поколений. Характеризуя компетентность педагога, Л. М. Митина отмечает, что профессиональное развитие учителя неотделимо от личностного, педагог прежде всего *должен быть* сам личностью [3].

Одним из препятствий в становлении профессионала, возникающих уже на этапе обучения в вузе, является проявление у студентов особой разновидности инфантилизации — учебно-профессионального инфантилизма. Рассматривая учебно-профессиональный инфантилизм как комплексное явление, имеющее множество причин, мы определяем его как особый, деструктивный способ самореализации личности в условиях учебной и профессиональной среды, под воздействием определенных психических условий и механизмов.

Суть феномена специалисты видят в бегстве от выбора и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека. Социальная роль «вечного ребенка» освобождает личность от ответственности за совершенные поступки [3, 5, 9, 11].

Исследованию проблемы инфантилизма посвящено немало работ отечественных и зарубежных ученых. Обоснованию понятия, классификации признаков и возможным причинам возникновения и развития инфантилизма посвящены работы зарубежных психологов — Э. Ласега, Г. Антона, П. Лоррена, З. Фрейда, Г. Штутте, Э. Крепелина, Р. Корбо и др. В отечественной психологии большое внимание изучению проблем инфантилизма отведено в работах Л.С. Выготского, В.В. Ковалева, В.В. Лебединского, В.А. Гурьевой, А.Е. Личко, Г.Е. Сухарева, К.К. Платонова, С.В. Шакуркина и др.

Инфантилизм представляли как расстройство процесса инволюции детского развития (Л.С. Выготский), как задержку психического развития (В.В. Лебединский, Г.Е. Сухарева, Е.П. Ильин),

как особенность физического и социопсихологического развития подростка (Е.И. Исаева, Э.Г. Кельмишкейт, А.Е. Личко). Инфантилизм представляли и как отставание социального взросления молодежи от биологического взросления, как замедленное развитие организма, как задержку нравственного и социального созревания личности (Ю.Н. Давыдов, К.К. Платонов, П.Д. Павленок), и как характеристику личности (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

В нашем исследовании мы опирались на следующие характеристики инфантилизма: неразвитость и незрелость эмоционально-волевой сферы (незрелость и неконтролируемость эмоций, отсутствие самообладания; недисциплинированность, нерешительность, безынициативность, неопределенность жизненных и профессиональных целей) (М. Блейлер, Т. Симсон, Г.Е. Сухарева, Я.А. Эголинский); нежелание заниматься трудовой деятельностью, низкая трудовая мотивация (Ю.Н. Давыдов, Г.Е. Сухарева); низкий уровень рефлексивных способностей (М.И. Буянов, В.А. Гурьева); позиция иждивенчества, зависимости, безответственности (Ю.Н. Давыдов, Г.Е. Сухарева, Т. Симсон); несформированность преодолевающего поведения (В.А. Гурьева, Г.Е. Сухарева); слабая потребность достижений (Г. Антон, М.И. Буянов, Р. Корбо, Т. Симсон) [3, 7, 11].

Говоря об учебно-профессиональном инфантилизме студентов, мы говорим о феномене, проявляющем себя как деструктивная форма личностной реализации в рамках учебно-педагогического процесса. Речь идет не только о проявлениях собственно инфантилизма, но и о наличии предрасположенности к тем или иным формам деструкции в учебно-профессиональной деятельности.

Учебно-профессиональный инфантилизм характеризуется негативным отношением к учебной и профессиональной деятельности, завышенной требовательностью к окружающему социуму, активным или пассивным противодействием учебному процессу, отсутствием адекватной субъектной позиции по отношению к собственному профессиональному становлению и развитию, отсутствием профессиональных и жизненных планов, реальных путей их достижения; наличием узколичностных ориентаций в профессиональной и учебной деятельности.



Проблема исследования заключалась в выяснении специфики, особенностей проявления и условий преодоления инфантилизма у студентов педагогических вузов в процессе учебной деятельности.

Мы предположили, что психолого-педагогические условия преодоления учебно-профессионального инфантилизма у студентов педвузов в рамках учебно-педагогического процесса связаны с применением специально разработанной психолого-педагогической программы, развивающий характер которой релевантен структурным компонентам учебно-профессионального инфантилизма, ведущими из которых являются:

- отсутствие действительных способностей и склонностей к выбранной деятельности, в частном случае — педагогической, и как следствие — отсутствие или выраженное снижение интереса к изучаемым предметным дисциплинам;

- отсутствие адекватной субъектной позиции по отношению к собственному профессиональному становлению и развитию, отсутствие профессиональных и жизненных планов, реальных путей их достижения;

- неадекватно высокий уровень притязаний к структурным и содержательным процессам организации профильного (педагогического) образования, несоответствующий уровню собственных усилий, направленных на погружение в образовательную ситуацию.

На основании теоретического анализа учебно-профессионального инфантилизма студентов была разработана его рабочая структурно-процессуальная модель, определяющая место и роль, взаимодействие различных ее компонентов. Данная модель понимается нами как целостное динамическое многокомпонентное образование, включающее следующие уровни — подструктуры: когнитивный, оценочный, эмоциональный, ценностно-смысловой, мотивационно-целевой и рефлексивный [8, 9].

Мы выделяем следующие характеристики модели учебно-профессионального инфантилизма студентов: деструктивное представление о должном — общие стандарты, принятые в обществе, в данной группе, представление их значимости; личные стандарты и цели; оценка конгруэнтности — соответствие представления о себе личным целям; уровень

и тип самооценки; качество рефлексивных процессов; оценка собственной эффективности в какой-либо сфере деятельности, уверенность — неуверенность в собственной компетентности, в своих способностях организовать и исполнить действия, необходимые для определенных достижений в данной деятельности.

В экспериментальном исследовании особенностей проявлений учебно-профессионального инфантилизма приняли участие студенты 1–5-го курсов Московского педагогического государственного университета в количестве 167 человек.

Студенты, отнесенные к группе с яркими проявлениями учебно-профессионального инфантилизма, составили примерно 45% всей выборки. Данные студенты были выделены на основе результатов психологической диагностики и экспертных заключений преподавателей. В качестве методик использовались диагностический комплекс, состоящий из психодиагностических методик: «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера, адаптированная Е.Ф. Бажиным; тест «Потребность достижений», разработанная Ю.М. Орловым; методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана; «Ценностные ориентации» М. Рокка; тест Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе»; методика И.Г. Сизовой, С.И. Филипченковой «Диагностика когнитивно-поведенческих стратегий преодоления», методика ДМО Л.Н. Собчик; опросник А.А. Серegiной «Уровень выраженности инфантилизма» (УВИ) [9].

По результатам диагностики были выявлены четыре группы студентов с разным уровнем выраженности учебно-профессионального инфантилизма на основании данных опросника УВИ. В группу неинфантильных вошли 32% испытуемых, в группу слабоинфантильных — 23%, в группу среднеинфантильных — 27%, в группу сильноинфантильных — 18%.

Были выявлены и описаны количественные и качественные различия показателей по шкалам методик, на основании которых сделано описание данных групп.



1-я группа — неинфантильные — характеризуется высоким уровнем развития эмоционально-волевой сферы, развитым самообладанием, ясностью и перспективностью целей; дисциплинированностью, инициативностью, решительностью; высокой трудовой мотивацией, устойчивым стремлением учиться; устойчивостью принципов, значимостью ценностей здоровья, любви, интересной работы, ответственности; высоким уровнем развития рефлексии; активным стремлением к рациональному поведению, упорядочиванию своей жизни; активным стремлением к преодолению препятствий; высокой степенью независимости, самостоятельности; показателем уровня потребности достижений около 60% от максимального значения.

2-я группа — слабоинфантильные — демонстрирует способность контролировать эмоции, которая носит ситуативный и неустойчивый характер; наличие жизненных целей, но существуют трудности в планировании способов их достижения; высокую трудовую мотивацию; в учебном процессе ориентированы на благоприятное стечение обстоятельств; ситуативную активность в учебном процессе; ситуативную возможность поступиться своими принципами ради удовлетворения своих потребностей; получение удовольствия не всегда связано с обдумыванием последствий; ситуативный характер рефлексии; некоторую размытость стремления к порядку и рациональности; стремление избежать трудные жизненные ситуации; относительную независимость, снижение активности; сниженное чувство личной ответственности во всех сферах жизни; уровень потребности достижений несколько ниже и равен 54%.

3-я группа — среднеинфантильные — характеризуется низкой способностью контролировать свои эмоции; умеренной импульсивностью; слабым самообладанием; неконкретностью жизненных целей и неуверенностью в возможности их достижения; хаотичностью в плане и средствах достижения цели; недисциплинированностью; невысокой тру-

довой мотивацией; слабой активностью в учебном процессе; ожиданием помощи со стороны; возможностью совершения правонарушения; получением удовольствия как одной из целей жизни; склонностью к спонтанности, необдуманности; упорядоченность раздражает; пассивностью перед трудностями; преобладанием иждивенческой позиции, нежеланием брать на себя ответственность; предпочтением гражданского брака; высокой степенью зависимости; уровень потребности достижения самый низкий среди групп и равен около 54% от возможного максимального значения.

4-я группа — сильноинфантильные — характеризуются крайне слабой способностью контролировать свои эмоции; импульсивностью; отсутствием самообладания; неясностью жизненных целей и планов; недисциплинированностью, безынициативностью, пассивностью, нерешительностью; слабой трудовой мотивацией, нежеланием учиться (овладевать знаниями); отсутствием стремления сделать карьеру; доминированием отдыха и развлечения над трудовой деятельностью; доминированием материальных ценностей над морально-нравственными; стремлением получить сразу все здесь и сейчас и «безвозмездно»; очень слабой способностью рефлексии; раздражением при наличии ограничений; пассивностью перед трудностями; явной позицией иждивенчества во всех сферах жизни, зависимостью, безответственностью; считают, что родители или близкие должны обеспечивать всем необходимым для достойного существования; уровень потребности достижений около 45%.

В качестве психолого-педагогических условий преодоления инфантилизма была предложена специально разработанная комплексная программа, развивающий характер которой релевантен структурным компонентам инфантилизма и направлен на развитие эмоционально-волевой сферы студентов, их ценностных ориентаций, трудовой и учебной мотивации, развитие рефлексивных способностей, потребности в достижениях и др.

В реализации программы участвовали три группы студентов 1–5-го курсов Московского педагогического государственного университета в количестве 50 человек. 1-я группа — слабоинфантиль-

ные 13 человек, 2-я группа — среднеинфантильные 26 человек, 3-я группа — сильноинфантильные 11 человек.

На рис. 1 показана динамика изменений показателей уровня инфантилизма по опроснику «УВИ» у трех групп студентов до и после участия в программе.

Так, группа слабоинфантильных до участия в программе имела средний показатель инфантилизма, равный 39,76 балла. После участия в программе этот показатель уменьшился и стал равен 30,07 балла, что свидетельствует о выраженности инфантилизма в пограничной зоне неинфантильности/инфантильности. Такая динамика, на наш взгляд, позитивна и заслуживает внимания. Группа среднеинфантильных до участия в программе демонстрировала средний балл выраженности инфантилизма, равный 76,43 балла, после определена положительная динамика и средний показатель инфан-



тилизма стал равным 53,2 балла. Данную группу по показателям инфантилизма можно отнести уже к группе слабоинфантильных. Сильноинфантильные студенты до участия в программе демонстрировали в среднем 104,36 балла по опроснику «УВИ». После участия в программе этот показатель существенно снизился и стал равен 63,52 балла, что соответствует среднеинфантильным проявлениям по опроснику «УВИ».

Изменились также показатели рабочей мотивации по методике В. Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности», представленной на рис. 2.

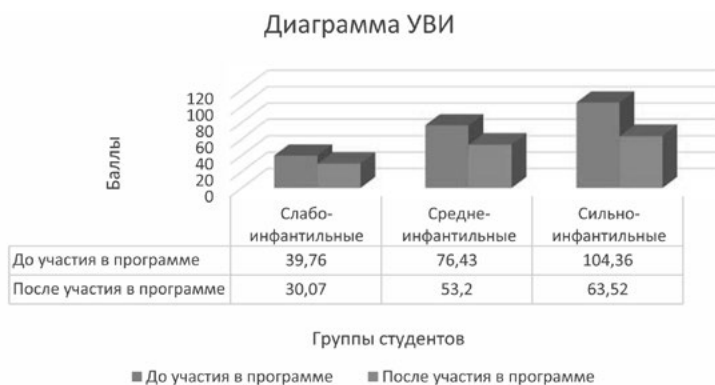


Рис. 1. Динамика изменений показателей уровня выраженности инфантилизма по опроснику «УВИ» у трех групп студентов до и после участия в программе

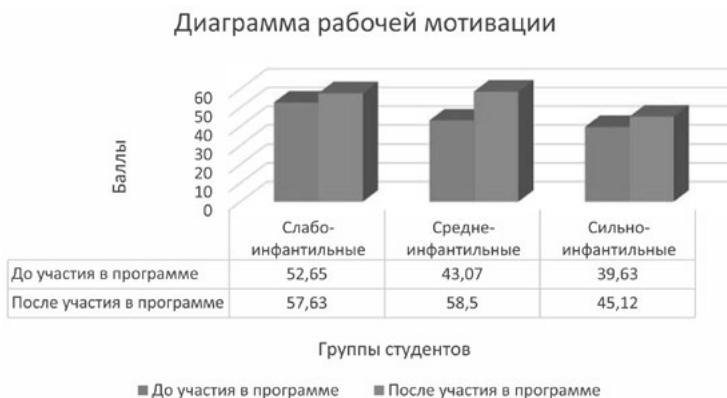


Рис. 2. Динамика изменений показателя рабочей мотивации по методике В.Э. Мильмана у трех групп студентов до и после участия в программе



Произошло повышение показателя рабочей мотивации у всех групп. У группы слабоинфантильных он с отметки в 52,65 балла поднялся до 57,63 балла по среднему значению. У группы среднеинфантильных этот показатель достиг 58,5 балла, начиная с нижней отметки, равной 43,07 балла. Это указывает на более позитивную динамику этой группы по сравнению с группой слабоинфантильных. Показатель же в группе сильноинфантильных студентов с 39,63 балла поднялся до 45,12 балла. Данные изменения свидетельствуют о положительной динамике по показателю рабочей мотивации, что также подтверждает эффективность созданных психолого-педагогических условий.

Динамика изменений показателя, характеризующего изменение потребности достижений, представлена на рис. 3

У всех трех групп, участвовавших в программе, этот показатель возрос, хотя только у среднеинфантильной группы наблюдается наличие явного сдвига по Т-критерию Вилкоксона: в группе слабоинфантильных до участия в программе показатель был равен 12,53 балла, а после участия в программе 12,98 балла; в группе среднеинфантильных с 12,47 балла он увеличился до 13,81 балла; в группе сильноинфантильных с 10,68 балла он возрос до 12,11 балла.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что разработанные психолого-педагогические условия способствовали преодолению инфантилизма у студентов — будущих педагогов.

Выводы

1. Учебно-профессиональный инфантилизм студента — это особый, деструктивный способ самореализации личности в условиях учебной среды педагогического вуза, характеризующийся отсутствием адекватной субъектной позиции по отношению к собственному профессиональному становлению и развитию, отсутствием профессиональных и жизненных планов, реальных путей их достижения; наличием четкой эгоистической ориентации в профессиональной и учебной деятельности.

2. Учебно-профессиональный инфантилизм проявляется в отсутствии мотивации в профессиональном развитии; в формировании системы негативных ценностных ориентаций по отношению к личностному развитию; в отсутствии адекватного отношения к кризисным жизненным ситуациям; учебной и социальной пассивности; неприятия помощи и поддержки со стороны педагогов; равнодушия к собственной успеваемости и в неспособности применить полученные знания на практике.

3. Структурно-динамическая модель инфантилизма включает в себя психологический компонент (незрелость эмоционально-волевой сферы, слабая потребность в достижениях, отсутствие трудовой и учебной мотивации, слабо развитая способность рефлексии), со-

Диаграмма потребности достижений

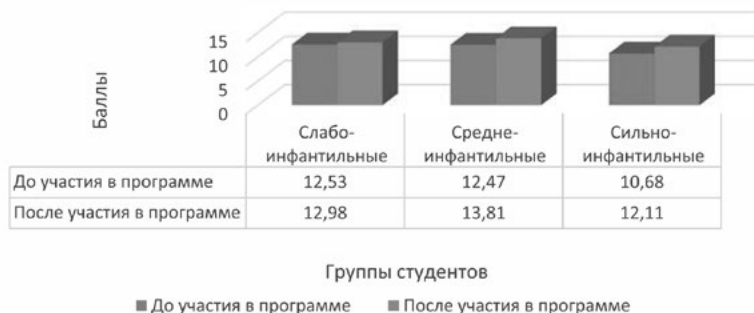


Рис. 3. Динамика изменений показателя, характеризующее изменение потребности достижений

циальный компонент (несамостоятельность решений и действий, хаотичность поведения, позиция иждивенчества, гедонизм, зависимость личности от других, несформированность преодолевающего поведения), физический компонент.

4. Психолого-педагогические условия преодоления проявлений учебно-профессионального инфантилизма студентов связаны с реализацией программы, развивающий характер которой релевантен структурным компонентам инфантилизма и направлен на развитие эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентаций, учебной мотивации, развитие рефлексивных способностей, потребности в достижениях.

Список литературы

1. Ковалев В.В. К клинической дифференциации психического инфантилизма у детей и подростков // Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. М., 1973. С. 157—162.

2. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: Учеб. пос. для вузов / Ю.М. Жуков, А.К. Ерофеев, С.А. Липатов и др. Под ред. Ю.М. Жукова. М., 2004.

3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.

4. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. М., 2006.

5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996.

6. Руденко В.Е. Клинико-психологические особенности несовершеннолетних, характеризующиеся психическим инфантилизмом // Психология XXI столетия. Т. 2 / В.Е. Руденко, Т.Л. Бодоев. Под ред. В.В. Козлова. Ярославль, 2008.

7. Серегина А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи». Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

8. Утенков А.В. Психологические условия проявления инфантилизма студентов. // Вестник Государственного университета управления. 2011. № 16. С.121—123.

9. Утенков А.В. Психолого-педагогические условия коррекции инфантилизма студентов педагогических вузов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2014.

10. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: Учеб. пос. М., 2012.



11. Шевченко А.Н. Педагогические технологии преодоления социально-профессионального инфантилизма учащихся технического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

ON DIAGNOSING AND OVERCOMING INFANTILISM IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Tatiana A. Podolskaya

Federal State Budget Scientific Institution
"Institute for the Study of Childhood,
Family, and Upbringing of the Russian
Academy of Education",
Moscow, Russian Federation
tpodolskaya@list.ru

Alexei V. Utenkov

Federal State Budget Scientific Institution
"Institute for the Study of Childhood,
Family, and Upbringing of the Russian
Academy of Education",
Moscow, Russian Federation
alexsand35171@me.com

Abstract

The article describes problems in the formation of personality of future teachers in the process of professional training. The manifestation of a special kind of infantilization - educational and professional infantilism - is shown among students at a pedagogical university. This phenomenon is considered a destructive form of personal realization within the educational and pedagogical process. The main structural components of educational and professional infantilism are determined. Methods for diagnosing educational and professional infantilism are described. The characteristics of the four levels of infantilism among students planning to become teachers are given. It also describes the characteristics of a model of educational and professional infantilism among students: a destructive view of what is owed to them, namely in the general standards accepted by society in this group, representation of their significance; personal standards and goals. There is also a congruence assessment i.e.



the correspondence of the self-image to oneself, level and type of self-assessment, quality of reflexive processes, assessment of their own effectiveness in any field of activity, and confidence/lack of confidence in their own competence and in their ability to organize and execute the actions necessary for certain achievements in this activity. This model is represented as an integral dynamic multicomponent formation, which includes the following levels: cognitive, evaluative, emotional, value-semantic, motivational-target, and reflexive. Psychological and pedagogical conditions for overcoming educational and professional infantilism among students of the teacher training universities within the educational and pedagogical process are considered. They are associated with the use of a specially developed psychological and pedagogical program, the development of which is relevant to the structural components of educational and professional infantilism.

Keywords: personal development of a teacher, professional development, destructive manner of personality self-realization, infantilism, academic and professional infantilism.

References

1. Kovalev V.V. To the clinical differentiation of mental infantilism in children and adolescents. Actual problems of psychoneurology of childhood. Moscow, 1973. Pp. 157-162. (In Russ)

2. Methods of practical social psychology: Diagnosis. Counseling. Training: Textbook. manual for universities / Yu M. Zhukov, A.K. Erofeev, S.A. Lipatov and others; Ed. Yu.M. Zhukov. Moscow, 2004. (In Russ)

3. Mitina L.M. Psychology of professional development of the teacher. Moscow: Flint, 1998. (In Russ)

4. Nikolskaya I.M. Psychological protection in children. I.M. Nikolskaya, R.M. Granovskaya. Mjcsjw, 2006. (In Russ)

5. Pryazhnikov N.S. Professional and personal self-determination. Moscow, Voronezh, 1996. (In Russ)

6. Rudenko V.E. Clinical and psychological characteristics of minors characterized by mental infantilism // Psychology of the XXI century. Vol. 2. V.E. Rudenko, T.L. Bodoev. Ed. Kozlov V.V. Yaroslavl, 2008. (In Russ)

7. Seregina A.A. «Socio-psychological conditions for overcoming infantilism among unemployed youth». Dis. ... cand. psychol. sciences: Moscow, 2006. (In Russ)

8. Utenkov A.V. Psychological conditions of the manifestation of the infantilism of students. Vestnik gosudarstvennogo universiteta upravleniya. Moscow, 2011. No. 16. Pp.121-123. (In Russ)

9. Utenkov A.V. Psihologo-pedagogical conditions of correction of infantilism of students of pedagogical high schools. Dis. ... cand. psychol. sciences. M., 2014. (In Russ)

10. Shadrikov V.D. The quality of teacher education: a textbook. Moscow, 2012. (In Russ)

11. Shevchenko A.N. Pedagogical technologies for overcoming the social and professional infantilism of the students of the technical college. Author's abstract. diss. ... cand. ped sciences. M., 2005. (In Russ)

**МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ****Н.Г. Андрюхин**

К вопросу об эффективности профилактики
правонарушающего поведения учащихся

120**Д.А. Бурова**

Самоуправление воспитанников в воспитательной системе
современного детского оздоровительного лагеря

126

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В современных условиях общеобразовательные учреждения все большие ресурсы концентрируют на выполнении задач профилактики безнадзорности и правонарушений школьников. Однако виктимизация и криминализация семейно-бытовой, досуговой, информационной и иных сфер жизнедеятельности несовершеннолетних достигла такой степени, что обеспечение нормального нравственного и физического развития учащихся может получить надлежащее комплексное сопровождение только при условии решения большой совокупности вопросов. Между тем субъектам системы профилактики правонарушений несовершеннолетних в силу ряда объективных и субъективных причин не удалось достичь эффективного решения многих вопросов правового, организационного, управленческого и ресурсного обеспечения превентивной деятельности. Низкая эффективность подуровня ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних стимулирует к объединению усилий в данном направлении педагогических коллективов и специализированных подразделений ОВД. Специфика административно-предупредительной деятельности последних существенным образом расширяет спектр превентивной работы в условиях общеобразовательного учреждения. При этом не только подразделения по делам несовершеннолетних, но и другие службы органов внутренних дел получают «межведомственную основу» для реализации своих полномочий в сфере отражения угроз причинения вреда жизненно важным правам и законным интересам детей. Несмотря на кажущуюся частность вопросов организационно-правового обеспечения профилактической деятельности инспекторов по делам несовершеннолетних в образовательных учреждениях, они имеют тесную взаимосвязь со всем современным комплексом теоретических и прикладных проблем государственной профилактической политики Российской Федерации. Существенные потери профилактика правонарушений в условиях общеобразовательных учреждений понесла после реформирования органов внутренних дел в 2011 г. В этой связи предлагается Федерации принять ряд законодательных и организационных мер для возвращения положительного опыта в практику профилактической деятельности ОВД в общеобразовательной среде.



Н.Г. Андриухин

*кандидат юридических наук, доцент,
заместитель декана международно-правового
факультета МГИМО МИД России,
г. Москва, Россия*
nikolay_andryhin@mail.ru

Ключевые слова: криминализация, насилие, несовершеннолетние, правонарушение, полиция, профилактика, учащиеся, общеобразовательное учреждение.



В России более 30 млн человек учащихся, которые проходят обучение более чем в 90 тыс. образовательных организаций. Около 15,5 млн — это школьники. Огромная часть населения: дети, их родители, педагоги, образовательные учреждения, общественные организации и государственные ведомства, курирующие политику в сфере образования, — является непосредственными участниками этих правоотношений и, конечно, заинтересованы в соблюдении своих прав через грамотное выполнение обязанностей соответствующими органами власти [5, с. 79]. Вместе с тем проблемы, связанные с созданием комфортной и доброжелательной для жизни детей среды, сохраняют в современной России свою остроту в связи с тем, что далеки от разрешения. Прежде всего, это касается преступности, суицидов, алкоголизма, наркомании и токсикомании и других негативных явлений в подростковой среде.

Высокий уровень агрессии и жестокости захлестнул современные школы: учащиеся используют холодное и огнестрельное оружие, высокотехнологичные устройства для демонстрации жестокого поведения по отношению к сверстникам и педагогам в Интернете, преследование с использованием социальных сетей и др.

В XXI в. школьное насилие приобрело новое социальное наполнение. Если раньше в школьной среде насилие в виде подростковых драк было реакцией на угрозу, покушение на свободу для восстановления своих прав и места в социальной иерархии, то сегодня поводом становится отсутствие общей идентичности, различия между агрессором и жертвой, что провоцирует первого на насильственное взаимодействие со вторым [8, с. 9].

В последние годы в подростковой среде все большее распространение получают общественно опасные деяния, совершенные на почве вражды, ненависти, розни, что ведет к радикализации и насильственному экстремизму [4]. Так, по данным социологического опроса школьников различных регионов страны, получены следующие результаты: 20% детей против законодательного запрещения нацистской символики, 21% — знакомы с литературой профашистского толка, 6% — полностью разделяют взгляды отечественных фа-

шистов, 25% — разделяют их частично. По данным исследователей, основным возрастом приобщения лица к актам уголовно наказуемого экстремизма является период 16–18 лет — 37%, а в целом 14–25 лет — 92% [4].

Масштабы и острота существующих проблем в сфере детства, возникающие новые вызовы, интересы будущего страны и ее безопасности настоятельно требуют от органов государственной власти Российской Федерации, органов местного самоуправления, гражданского общества принятия неотложных мер для улучшения положения детей и их защиты.

Здесь сразу следует отметить, что «эмоциональные» предложения, вызванные участвующимися случаями вооруженной агрессии в учебных заведениях, суть которых сводится к усилению требований к частным охранным предприятиям (ЧОП), повышению их компетентности, усилению бдительности. Кроме того, для повышения мер безопасности предлагается формирование у ответственных лиц навыков поведения в экстремальных ситуациях, отработка алгоритма реагирования, а также оборудование в образовательных учреждениях тревожных кнопок, дополнительного видеонаблюдения, рамок металлоискателя [5, с. 81].

Безусловно, режимные мероприятия располагают некоторым ресурсом безопасности, но они все же не способны ни по форме, ни по содержанию оказать существенного положительного влияния на формирование комфортной среды для участников образовательного процесса. Поэтому разработчики Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 г. совершенно верно делают акцент на том, что требуется совершенствование системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, включающей комплекс социальных, правовых, психолого-педагогических, медико-социальных, воспитательных, в том числе правовоспитательных, и иных мер, направленных на выявление и устрание-



ние причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних. Указанные меры должны быть направлены на раннее предупреждение и коррекцию девиантного поведения детей и подростков с учетом современных научных методов, ресурсов и возможностей, также должны осуществляться в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

Современная профилактическая политика Российского государства исходит из того, что эффективная защита интересов и прав несовершеннолетних может быть обеспечена только на основе функционирования сложной разноуровневой системы органов. Это указывает на то, что в реализации государственной политики в отношении несовершеннолетних важнейшая роль отводится специализированным (профильным) учреждениям, организациям, подразделениям и службам.

В структуре органов внутренних дел подобное функциональное назначение имеют подразделения по делам несовершеннолетних (ПДН), которые осуществляют взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, расположенными на обслуживаемой территории. При этом им предписано: особое внимание уделять организации и осуществлению взаимодействия с администрациями расположенных на обслуживаемой территории образовательных учреждений, учебно-воспитательных учреждений открытого типа и СУВУЗТ, участвовать в разработке совместных планов территориального органа МВД России и администрации указанных учреждений на учебный год по профилактике правонарушений и предупреждению чрезвычайных происшествий, групповых нарушений общественного порядка, а также оказывать содействие в организации правовой пропаганды (п. 33.5, 33.7 Инструкции по организации деятельно-

сти подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации, утв. приказом МВД России от 15.10.2013 № 845).

Следует отметить, что профилактическая работа ОВД с учащимися образовательных учреждений в «обычных» организационных формах никогда не давала ощутимых результатов. Одной из причин низкой эффективности профилактической работы инспекторов по делам несовершеннолетних в условиях образовательных учреждений связано с их недостаточной штатной численностью, а также отвлечением инспекторского состава на выполнение несвойственных им обязанностей по охране общественного порядка. Так, еще в 80-е годы XX столетия проведенный хронометраж рабочего времени инспекторов ПДН ГУВД-УВД Московской области показал, что при длительности рабочего дня инспектора в 12,5 ч более 30% его расходуется на выполнение несвойственных функций, а на индивидуальную работу с подростками — только 4,9%, или 37 мин в день. Таким образом, на индивидуально-профилактическую работу на каждого из несовершеннолетних, состоящих на учете в ПДН, затрачивалось в день лишь 0,7 мин. Для преодоления подобной ситуации стали принимать меры, направленные на увеличение штатов ПДН. Так, в период СССР, например, за 1971—1976 гг. количество работников детских комнат милиции увеличилось с 4,1 до 5,8 тыс. человек, а за следующие пять лет, после создания ИДН, численность данных подразделений возросла более чем в 2 раза [7, с. 121].

Между тем, по мнению сотрудников управленческого звена МВД РФ-ГУВД-УВД, к чьей компетенции относятся вопросы профилактики правонарушений несовершеннолетних, считали, что к началу III тысячелетия необходимо довести штатную численность инспекторского состава уже до 20—22 тыс.

Движение в данном направлении стало возможным путем задействования организационных, кадровых, материальных возможностей региональных органов власти и органов местного самоуправления, поскольку именно на их уровнях нагляднее всего проявляются недостатки, вызванные разрозненностью усилий различных структур и ве-



домств в решении проблемы безнадзорности и правонарушений учащихся несовершеннолетних. В такой ситуации практика подсказала необходимость создания института инспекторов по делам несовершеннолетних ОВД, «жестко» закрепленных за общеобразовательным учреждением. По состоянию на январь 2005 г. фактическая численность личного состава подразделений по делам несовершеннолетних составила свыше 15 тыс. единиц, из которых около 2 тыс. составили школьные инспекторы ОВД, введенные за счет региональных и местных бюджетов.

МВД России и Минобрнауки России был изучен и одобрен положительный опыт деятельности «школьных» инспекторов, а региональным и муниципальным структурам рекомендовали внедрить данную форму организации профилактической работы в образовательных учреждениях повсеместно.

Для органов внутренних дел Российской Федерации институт «школьных» инспекторов явился одним из важных шагов по преодолению отчужденности учащихся, их родителей, а нередко и педагогов от профилактической деятельности ОВД, имевшей ранее поверхностный, фрагментарный характер. По этому поводу в материалах заседания коллегии МВД России «О совершенствовании деятельности органов внутренних дел, других субъектов системы профилактики по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», состоявшегося 1 июня 2005 г., отмечалось, что значение института «школьных» инспекторов выходит далеко за рамки отдельной формы организации профилактической работы с несовершеннолетними, поскольку его введение сопровождается не только активизацией деятельности школьных советов профилактики, родительских комитетов, самодетельных формирований учащихся по поддержанию порядка, но и существующей системы предупреждения в целом (приказ МВД России от 11 июня 2005 г. № 470 «Об объявлении решения коллегии МВД Российской Федерации № 2 км/1 от 01.06.05 г. «О совершенствовании деятельности органов внутренних дел, других субъектов профилактики по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»).

В результате дальнейших согласованных действий местных властей МВД России и Минобрнауки России в регионах продолжил реализовываться комплекс мер по формированию и внедрению института инспекторов по делам несовершеннолетних ОВД в образовательных учреждениях («школьных» инспекторов). По состоянию на 01.06.08 г. почти в половине субъектов Российской Федерации в штат ОВД было введено дополнительно уже более 5 тыс. таких должностей.

Положительный опыт функционирования института «школьных» инспекторов на протяжении относительно длительного периода времени (от 3 до 10 лет) был накоплен в общеобразовательных учреждениях Краснодарского и Ставропольского краев, Татарстане, Кемеровской области, Ханты-Мансийском округе, Белгородской области и других субъектах Федерации [2].

Проводимые социологические опросы педагогов, учащихся и их родителей свидетельствовали о положительной оценке профилактической деятельности школьных инспекторов даже в ситуациях непродолжительного периода их работы [1].

Рассмотренный выше положительный опыт позволяет сделать вывод, что введение в кадровый состав подразделений по делам несовершеннолетних ОВД должностей инспекторов по делам несовершеннолетних в общеобразовательных учреждениях был одним из первых и достаточно эффективных шагов региональных органов государственной власти и муниципальных образований по восстановлению приоритета профилактической функции и конкретизации социальной защиты учащихся от угрозы их криминализации и виктимизации.

В дальнейшем в связи с принятием Федерального закона от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» возобладали идея централизации полиции (ч. 1 ст. 4) с переходом на федеральное бюджетное финансирование (ч. 1 ст. 7), что исключило не только двойное подчинение полиции, но и использование возможностей местного сообщества в развитии эффективных



2018
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Н.Г. Андриюхин

К вопросу об эффективности профилактики правонарушающего поведения учащихся

форм профилактики криминализации и виктимизации несовершеннолетних. На практике ситуация еще более усугубилась в связи с тем, что концепция реформы ОВД предполагала сокращение избыточного руководящего состава и центрального аппарата, на деле же произошло сокращение практических работников. Так, сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних были сокращены в целом по МВД на 28,9%, строевые подразделения патрульно-постовой службы — на 24,6%, вневедомственная охрана — на 22,3%, ГИБДД — на 20,7%, уголовный розыск — на 19,3% [6].

В заключение следует отметить, что Федерация, ограничивая возможности региональных и местных структур в решении вопросов, связанных с защитой учащихся общеобразовательных учреждений от негативных процессов их криминализации и виктимизации, должна брать на себя ответственность за сохранение и развитие доказавших на практике свою эффективность профилактических мер, направленных на нейтрализацию негативных процессов в подростковой среде.

Список литературы

1. *Андриюхин Н.Г. и др.* Правовые и организационные основы деятельности ОВД по предупреждению правонарушений учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2009.

2. *Андриюхин Н.Г.* Противодействие криминализации учащихся общеобразовательных учреждений России. М., 2008.

3. *Васильев Ф.П., Анисимов Р.Ю.* Роль подразделений полиции по делам несовершеннолетних в пресечении экстремизма // Административное право и процесс. 2013. № 3. С. 36–39.

4. *Кунашев А.А.* Ответственность за «преступления ненависти» (hatecrimes) по англо-американскому уголовному праву // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2013. № 2. С. 106–113.

5. *Москалькова Т.* Ежегодный доклад уполномоченного по правам человека в Российской Федерации за 2017 г. М., 2018.

6. Реформа МВД. URL: <http://tass.ru/info/2644901>.

7. *Фильченков Г.И.* Борьба с преступностью в России // История органов внутренних дел. М., 1999.

8. *Шахова Р.М.* Формирование правовой культуры как фактор профилактики школьного насилия: Автореф. дис ...канд. пед. наук. Махачкала, 2016.

PROBLEMATIC ASPECTS IN PROTECTING MINORS FROM CRIMINAL THREAT

Nikolay G. Andryukhin

Moscow State Institute of International Relations (University), Odintsovo Branch, Russian Federation

nikolay_andryhin@mail.ru

Abstract

A high level of aggression and cruelty has infiltrated modern schools: students use weapons and firearms, high-tech devices to demonstrate brutal behavior towards peers and educators on the Internet, harassment using social networks, and so on. Today, general educational institutions concentrate more and more resources on preventing the neglect and violation of schoolchildren. However, the victimization and criminalization of family-household, leisure, information, and other areas of young people's lives have reached such an extent that ensuring the normal moral and physical development of students can receive proper comprehensive support only if a large number of issues are resolved. Meanwhile, the members of the prevention system, due to a number of objective and subjective reasons, have failed to reach an effective solution of many issues regarding legal, organizational, managerial, and resource support for preventive activities. The low effectiveness of early prevention of juvenile delinquency has stimulated the unification of efforts in this area by pedagogical collectives and specialized divisions of ATS. The specific nature of the administrative and preventive activities of the latter significantly expands the range of preventive work within a general educational institution. At the same time, not only the juvenile affairs departments, but also other services of the law-enforcement bodies, have received an «interdepartmental basis» for exercising their powers in deflecting the harm caused to the vital rights and legiti-

mate interests of children. Despite the seeming particularity of the issues of organizational and legal support for the preventive juvenile inspectors' activities in educational institutions, they have a close relationship with the entire modern set of theoretical and applied problems of the state preventive policy of the Russian Federation. Substantial losses in the prevention of offenses in the conditions of general education institutions were incurred after the reform of the internal affairs bodies in 2011, which, in connection with the centralization of the police, limited the use of the opportunities available at the regional and municipal levels to prevent the development of negative trends in the adolescent environment. In this regard, the Federation has been invited to take a number of legislative and organizational measures to return positive experience to the preventive activities of ATS in the general educational environment.

Keywords: criminalization, rape, minors, offence, police, preventive action, students, general education institution.

References

1. Andryukhin N.G. et al. Legal and organizational bases of the ATS to prevent violations of students in general education institutions. Moscow, 2009. (In Russ.)



2. Andryukhin N.G. Counteraction of criminalization of pupils of general educational institutions of Russia. Moscow, 2008. (In Russ.)

3. Vasiliev F.P., Anisimov R.Yu. The Role of the Police Units in Juvenile Affairs in Curbing Extremism. *Administrativnoye pravo i process.* 2013. No. 3. Pp. 36-39. (In Russ.)

4. Kunashev A.A. Responsibility for «crimes of hate» (hatecrimes) for Anglo-American criminal law. *Vestnik Moskovskogo finansovo-yuridicheskogo universiteta.* 2013. No. 2. Pp. 106-113. (In Russ.)

5. Moskalkova T. Annual report of the Commissioner for Human Rights in the Russian Federation for 2017, Moscow, 2018. (In Russ.)

6. Reform of the Ministry of Internal Affairs. URL: <http://tass.ru/info/2644901>. (In Russ.)

7. Filchenkov G.I. Struggle against Crime in Russia. *Istoriya organov vnutrennikh del.* Moscow, 1999. (In Russ.)

8. Shakhova R.M. Formation of legal culture as a factor in the prevention of school violence. Author's abstract. diss ... cand. ped. sciences. Makhachkala, 2016. (In Russ.)

САМОУПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

В статье рассмотрены воспитательные возможности организации самоуправления в детском оздоровительном лагере. Определяется понятие самоуправления. Раскрыт исторический аспект воспитательного процесса, основанного на принципах самоуправления. Перечислены особенности становления временного коллектива в детском оздоровительном лагере, проблемы его формирования. В статье перечислены имена наиболее известных отечественных и зарубежных педагогов и психологов, изучавших положительные эффекты от самостоятельной организации воспитанников своей жизнедеятельности, труда и творчества. Охарактеризованы факторы несовершенства организации современных детских оздоровительных лагерей. Обосновывается теоретическая и практическая значимость самоуправления в воспитании современного ребенка, необходимость включения самоуправления в воспитательную систему детского оздоровительного лагеря. Рассмотрен положительный эффект от создания отряда лидеров в системе детского оздоровительного лагеря. В статье констатируется связь возрастающей популярности «городов профессий» с потребностью современного ребенка в самоорганизации, определены положительные эффекты от самоактуализации мозга ребенка с позиции нейропедагогтики. Приведены возможные способы совершенствования современных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей.



Д.А. Бурова

*художественный руководитель детского клуба «Гудвин»,
студентка 2-го курса магистратуры,
Московский государственный педагогический университет,
г. Москва, Россия
green_d@mail.ru*

Ключевые слова: дополнительное образование, детский лагерь, воспитательная система, самоуправление.



Современное общество требует от системы образования воспитания личности, способной учиться на протяжении всей жизни, осуществлять самореализацию и саморазвитие, готовой к жизни в непрерывно изменяющихся условиях.

Выполнение этого социального заказа возможно в дополнительном образовании, в частности, в условиях детского оздоровительного лагеря, где должна быть создана такая обстановка, при которой каждый воспитанник ощущает сопричастность к решению задач, стоящих перед коллективом. Здесь важную роль должно сыграть систематическое включение детей в управление социокультурной деятельностью лагеря или, иначе, развитие самоуправления среди воспитанников.

Под самоуправлением воспитанников мы понимаем форму организации детского коллектива, обеспечивающую их саморазвитие и достижение целей коллектива.

Идеи воспитания личности через ответственность, требовательность и деятельность в коллективе были освящены в исследованиях А.С. Макаренко, А.У. Зеленко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, Н.В. Нащекиной, В.Т. Кабуш, Е.Н. Гребенюк, Е.Н. Степанова, в зарубежной педагогике — Ч. Бернардом, Т. Парсонсом, Г. Сайменом и др. [3, с. 10–12].

Организация самоуправления воспитанников в общеобразовательных школах — традиция, восходящая к образованию наших предков, и до сих пор очень распространена: назначение старосты класса, его заместителя, редколлегии, дежурного по классу и т.д.

Теоретическая и практическая значимость самоуправления в воспитании современного ребенка доказывается возрастающей популярностью «городов профессий», таких, как Кидбург, Кидзания и др., во многих странах мира. В них дети получают возможность ранней профориентации и развития в успешно организованной модели самоуправления.

В детских оздоровительных лагерях самоуправление в коллективе детей практикуется довольно давно, хотя и не так распространено, но в настоящее время этому явлению не уделяется должного внимания. При организации детских лагерей не используются все возможности и положительные эффекты воспитания детей на принципах самоорганизации.

В настоящее время несовершенство организации детских оздоровительных лагерей проявляется в ряде факторов:

- функционирование воспитательной системы детского оздоровительного лагеря, в основе которой ребенок рассматривается как объект, а не субъект воспитательного процесса;

- повышение уровня неудовлетворенности отдыхом у детей в детских оздоровительных лагерях;

- построение процесса воспитания в детских оздоровительных лагерях без ориентации на индивидуальный подход;

- существование высокой физической и психологической нагрузки на персонал в детских оздоровительных лагерях.

Отметим, что становление коллектива в отряде детского оздоровительного лагеря, в отличие от коллектива школьного класса, ограничено временем смены, от 10 до 21 дня. Но тем не менее за этот небольшой временной период педагогам иногда проще сформировать коллектив отряда за 10 дней, чем дружный коллектив класса за 11 лет [8, с. 8]. Одна из главных причин — непрерывное совместное существование детей и высокая эмоциональная и физическая насыщенность смен.

В детском оздоровительном лагере проводимые занятия, общелагерные мероприятия неотделимы от общей жизнедеятельности коллектива: приема пищи, сна, уборки помещения и т.д.

Этот факт предоставляет огромные возможности для полного включения ребенка в дела коллектива и развития эффективного самоуправления в отряде и лагере.

Самоуправление в детском оздоровительном лагере помогает ребенку прочувствовать всю сложность социальных отношений, способствует формированию социальной активности, развитию лидерства, предполагает включение воспитанников в сложные взаимоотношения, складывающиеся в коллективе.



Правильно организованное детское самоуправление в лагере помогает каждому воспитаннику развиваться в принципах самоактивизации, саморегулирования, самоконтроля, предполагает постоянный самоанализ коллектива и совместный поиск новых более эффективных путей решения поставленных задач.

Через свое участие в решении проблем отряда и лагеря дети вырабатывают у себя качества, необходимые для преодоления сложностей социальной жизни. Опыт, приобретенный в лагере через самоанализ своих успехов и ошибок, потом переносится детьми в обычную жизнь [2, с. 52].

Самоуправление следует включить в организационную систему каждого детского оздоровительного лагеря в качестве обязательного элемента предлагаемой программы.

Необходимо отметить: самоуправление воспитанников не может быть абсолютным, оно всегда сочетается с внешним по отношению к данному коллективу управлением [7, с. 190].

К сожалению, современная действительность такова, что даже при наличии в программе лагеря ориентации на самоуправление вожатые отрядов выполняют за своих воспитанников всю работу, тем самым нагружая себя, и не дают шанса детям реализовать свои идеи и потребности. Потому вожатых, воспитателей, и педагогов необходимо обучать на подготовительных курсах перед поступлением на работу в лагерь, как правильно и эффективно включить элемент самоуправления в социокультурную деятельность отряда и лагеря [5, с. 206; 9, с. 36].

Главной ценностью в воспитательной системе каждого современного лагеря должна стать самостоятельность детей в выполнении заданий и решении проблем, а не их качество.

Необходимо давать детям возможность выполнить поставленную задачу в соответствии со своими желаниями, идеями и потребностями, но при этом в лагере должен существовать достой-

ный пример для подражания. Таким примером, например, может стать отряд вожатых, который будет активно участвовать в социокультурной деятельности лагеря как отдельный элемент.

Сегодня в некоторых современных лагерях существует отряд лидеров, или стажеров, т.е. детей, которые раньше уже приезжали в этот лагерь, и имеют повышенную мотивацию к самостоятельной деятельности, отличительные творческие способности и лидерские качества. Отдельный отряд таких детей быстро включается в работу, с большим успехом выполняет все поставленные задачи и для других отрядов является авторитетом и примером для подражания. Воспитанники любого возраста очень хотят попасть в этот отряд, и это мотивирует их к активизации всех своих возможностей.

Отдельное внимание организаторам детских оздоровительных лагерей необходимо уделить вариативности программы детского отдыха. На каждом из этапов становления коллектива в отряде детям следует предоставлять возможность уйти в интересующую их область или же сотрудничать со старшими ребятами из других отрядов, с инструкторами и педагогами.

Самостоятельная реализация любой идеи ребенка в лагере подразумевает под собой проектную деятельность. Необходимо продумать, как, с кем и с помощью чего он добьется желаемого результата. С позиции нейропедагогики, если ребенок чем-то заинтересован, все структуры его мозга направлены на познание этого направления [10, с. 89]. В самоуправлении результат всегда очень желаем, потому что не навязан взрослым, а придуман ребенком самостоятельно.

В большинстве современных детских лагерей программа разработана таким образом, что каждый ребенок должен посетить определенное количество часов по каждому из организованных кружков. Возможно, больший воспитательный эффект будет иметь самостоятельный выбор каждым ребенком кружка, на который он хочет отправиться сегодня и который ему нужен для реализации его идеи или восполнения потребности.

Принципы организации такой воспитательной системы в детском лагере

можно позаимствовать у существующих городов профессий.

Времена меняются, меняются и дети. Но главные ценности, в которых воспитывались наши прабабушки и прадедушки, остаются неизменными. Все вышеописанные меры по развитию самоуправления в детских оздоровительных лагерях, возможно, снизят нагрузку на персонал, повысят удовлетворенность детей от отдыха в лагере, приведут к увеличению социальной активности, формированию ответственности, профессионального самоопределения у детей, раскрытию их потенциала.

Список литературы

1. Белоусов С.М. Этапы школьного самоуправления. М., 1930.
2. Гримоть А.А., Степанова Т.М., Рачков С.А. Организация летнего отдыха: Пос. для организаторов летнего отдыха. Минск: Университетское, 2001.
3. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль: Академия формирования, 2004.
4. Кабуш В.Т. Ученическое самоуправление: Пос. для классных руководителей и педагогов-организаторов. Минск, 1998.
5. Леванова Е.А., Плешаков В.А., Пушкарёва, Т.В. Серякова, С. Б. О современных требованиях к повышению квалификации и переподготовке преподавателей // Глобальный научный потенциал. 2012. № 19. С. 206–211.
6. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1977.
7. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса. М., 1988.
8. Нащекина Н.В. О детском самоуправлении // Педагогический поиск. 2016. № 9. С. 30–35.
9. Серякова С.Б. Дополнительное образование детей и профессиональная подготовка педагога // Педагогическое образование и наука. 2012. № 2. С. 36–40.
10. Степанов В.Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых. Возраст, обучение, творчество, профориентация. М., 2013.
11. Степанов Е.Н. Самоуправление в классном коллективе // Классный руководитель. 2006. № 8. С. 14–20.



STUDENT GOVERNMENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE MODERN CAMP

Darya A. Burova

Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russian Federation
green_d@mail.ru

Abstract

In this article the educational possibilities of the organization of self-management in a children's improvement camp are considered. The concept of self-management is defined. The historical aspect of the educational process based on the principles of self-government is described. The features of the formation of a temporary collective in a children's health camp and the problems of its formation are listed. The article lists the names of the most famous domestic and foreign teachers and psychologists who studied the positive effects of the independent organization of pupils of their life, work, and creativity. The factors of imperfection in the organization of modern children's health camps are characterized. The theoretical and practical importance of self-management in the upbringing of a modern child and the need to include self-government in the educational system of a children's health camp are substantiated. The positive effect of creating detachment among leaders in the system of a children's health camp is considered. The article establishes a connection between the growing popularity of the «city of professions» and the modern child's need for self-organization and determines the positive effects of self-actualization on a child's brain from the position of neuropsychology. Possible ways to improve modern educational systems of children's health camps are given.

Keywords: additional education, camp, educational system, student government.

References

1. Belousov S.M. Stages of school self-government. Moscow, 1930. (In Russ.)



2. Grimot A.A., Stepanova T.M., Rachkov S.A. Organization of summer holidays: A guide for the organizers of summer holidays. Moscow, 2001. (In Russ.)

3. Zolotareva A.V. Additional education for children: Theory and method of social and pedagogical activity. Yaroslavl, 2004. (In Russ.)

4. Kabush V.T. Student self-government: A handbook for class leaders and teachers-organizers. — Minsk, 1998. (In Russ.)

5. Levanova E.A., Pleshakov VA, Pushkareva, TV Seryakova, SB On modern requirements to professional development and retraining of teachers. *Global'nyy nauchnyy*

potentsial. 2012. No. 19. Pp. 206–211. (In Russ.)

6. Makarenko A.S. Selected pedagogical compositions in two volumes. Moscow, 1977. (In Russ.)

7. Makarenko A.S. Methods of organizing the educational process. Moscow, 1988. (In Russ.)

8. Nashekina N.V. About children's self-management. *Pedagogicheskiy poisk*. 2016. No. 9. Pp. 30-35.

9. Seryakova S.B. Additional education of children and professional training of the teacher. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*. 2012. No. 2. Pp. 36–40. (In Russ.)

10. Stepanov V.G. Brain and effective development of children and adults. Age, training, creativity, career guidance. Moscow, 2013. (In Russ.)

11. Stepanov E.N. Self-management in a class collective. *Klassnyy rukovoditel'*. 2006. No. 8. Pp. 14-20. (In Russ.)

ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!

Автономная некоммерческая организация
**«Центр научно-практических разработок и экспертиз
в области образования» (АНО «ЦНПРО»)**

ведет издательскую деятельность,
в том числе подготовку, издание и распространение,
в соответствии с действующим законодательством

**книг, брошюр, монографий,
сборников научно-практических материалов,
справочников, учебно-методических пособий,
а также иных печатных материалов
в сфере своей уставной деятельности.**



Подробная информация
и заявки на приобретение книги — по электронной почте:
ano-cnpro@mail.ru

Перепечатка материалов и использование их в любой форме,
в том числе в электронных СМИ,
возможны только с письменного разрешения редакции.

Точка зрения редакции не всегда совпадает
с точкой зрения авторов публикуемых статей.

ДИЗАЙН
HobArt D.G.

ТЕХНИЧЕСКИЙ ДИРЕКТОР

М.Л. Тимергалеев

ВЕРСТКА
А.А. Валевиц

РЕДАКТОР ПЕРЕВОДА
А.В. Хыдырова

КОРРЕКТОР
М.Е. Егорова

ISSN 2225-7330



9 772225 733001

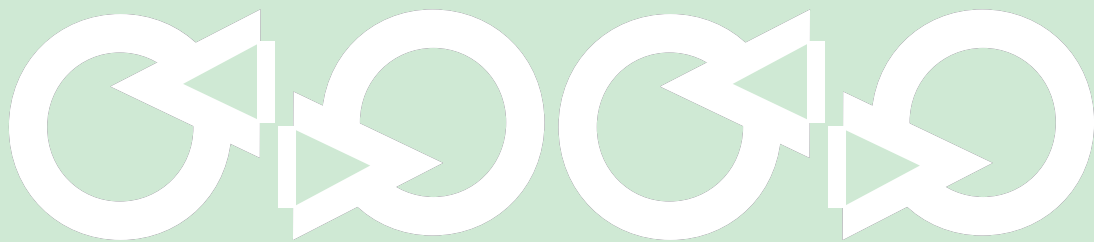
Подписано в печать 25.06.2018. Формат 70×100/16. Тираж 300 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 7,75.

Издатель: АНО «ЦНПРО»

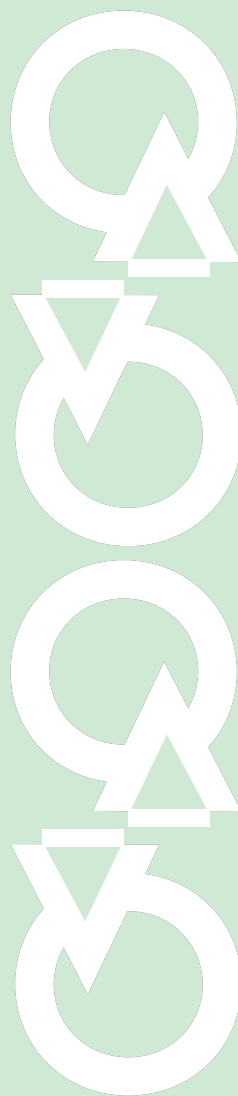
Адрес: 107014, г. Москва, Ростокинский проезд, д. 3, стр. 3
Тел.: +7 (499) 259-30-49. Электронная почта: obraz-l@mail.ru

Отпечатано в типографии ГБУ ЦССВ «Синяя птица».
142853, Московская область, Ступинский район, д. Радужная.

Тел.: +7 (495) 739-98-09.
Электронная почта: skar.igor@gmail.com



Подписной индекс: 80249
ISSN 2225-7330



ISSN 2225-7330

