

№2 2019

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

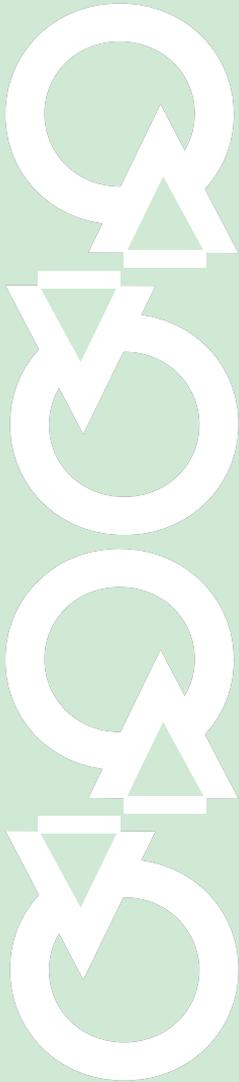
16+

Научно-методический журнал

№2 2019



ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ



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

№2 2019

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,
Кламат 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

#2 2019

BRAZOVANIE LICHNOSTI

16+ Scientific and methodical journal
«PERSONALITY FORMATION»

*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 —
HigherSchool 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.

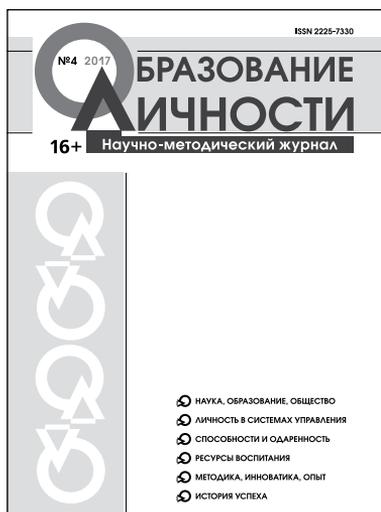
If an article contains tables, charts, or figures, they shall be numbered and signed and the text should contain obligatory references to them.

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 2019 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 (495) 921-29-58

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 Воспитание талантов: ключевые признаки успеха	10
--	-----------

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

Е.А. Леванова, А.В. Мудрик, С.Б. Серякова, Т.В. Пушкарева, Л.В. Тарабакина, Е.В. Звонова, О.Н. Зотова Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе	12
М.В. Воробьева, Т.В. Ярлова Учебная мотивация студентов вуза: методический аспект	21

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ

Н.Ю. Синягина, Е.В. Синягина Контент-анализ в оценке социальной направленности государственных служащих	30
Е.Г. Чирковская Стилевые особенности организационного поведения сотрудников и формирование команды в условиях современной организации	40
А.В. Рожок, О.А. Воробьева, А.А. Вяткина, М.Э. Султанова Ценностные ориентации государственных служащих как фактор развития благосостояния общества	48
О.Ю. Дорогина Системный подход к оценке мотивации в структуре аттестации субъектов труда	54

**СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ****Д.Б. Богоявленская**

Творчество в эпоху социальных перемен

62**РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ****Г.Ю. Беляев, Е.А. Штакк**

Патриотическое воспитание как направление и средство профессиональной поддержки педагога — будущего воспитателя в контексте изменений в современном образовании

74**Н.А. Шайденко, А.В. Сергеева,
С.Н. Кипурова, А.А. Володина**

Преодоление затруднений учителей по работе с родителями детей классов инклюзивного обучения

84**МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ****А.А. Герасимович**

Деятельность ФРЦ ПМПК как федеральный методический ресурс

96**М.Е. Белобородова**

Обучение студентов рефлексии как инструменту контроля и оценки собственной учебной деятельности

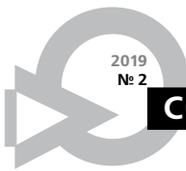
105**Е.Е. Ядрихинская**

Формирование глобальной компетенции в процессе изучения иностранного языка

113**Т.А. Латкина**

Особенности формирования социальной активности детей-сирот средствами добровольческой деятельности в образовательном учреждении

121



TO READERS

N.Y. Sinyagina, E.G. Artamonova Education of talents: key signs of success	10
--	-----------

SCIENCE, EDUCATION AND SOCIETY

E.A. Levanova, A.V. Mudrik, S.B. Seryakova, T.V. Pushkareva, L.V. Tarabakina, E.V. Zvonova, O.N. Zotova Social and pedagogical bases of the study of upbringing systems in the metropolis	12
--	-----------

M.V. Vorobeva, T.V. Yarovova The university students' educational motivation: methodical aspect	21
--	-----------

THE PERSON IN A SYSTEM OF MANAGEMENT

N.Yu. Sinyagina, J.V. Sinyagina Content analysis in assessing the social orientation of public servants	30
--	-----------

E.G. Chirkovskaya Stylistic features of organizational behavior of employees and team building in a modern organization	40
--	-----------

A.V. Rozhok, O.A. Vorobieva, A.A. Viatkina, M.E. Sultanova Civil servants' value orientations as a factor in the development of social welfare (well-being)	48
--	-----------

O.Y. Dorogina Systematic approach to evaluation of the motivation in the structure of assessment of the subjects of work	54
---	-----------

CAPABILITY AND GIFTEDNESS

- D.B. Bogoyavlenskaya**
 Creativity in times of social change **62**

RESOURCES OF UPBRINGING

- G.Y. Belyaev, Y.A. Shtakk**
 Patriotic upbringing as a direction and means
 of professional support of the teachers as a future
 educator in the context of changes in modern education **74**
- N.A. Shaidenko, A.V. Sergeeva,
 S.N. Kipurova, L.A. Volodina**
 Overcoming teachers' difficulties in their work
 with the parents of children in inclusive classes **84**

METHODS, INNOVATION, EXPERIENCE

- L.A. Gerasimovich**
 Activity of frc pmpe as a federal methodological resource **96**
- M.E. Beloborodova**
 Studying a reflection as a tool for monitoring
 and evaluating students' own learning activities **105**
- E.E. Yadrikhinskaya**
 Development of global competence in ESL classes **113**
- T.A. Latkina**
 Features of formation of orphans' social activity through
 the voluntary activity in a professional educational institution **121**

ВОСПИТАНИЕ ТАЛАНТОВ: КЛЮЧЕВЫЕ ПРИЗНАКИ УСПЕХА



Руководитель
проекта
Синягина
Наталья Юрьевна,
доктор
психологических
наук,
профессор



Главный редактор
Артамонова
Елена Геннадьевна,
кандидат
психологических
наук

Сегодня сложно найти учебное образовательное учреждение, где не реализовались бы лично-ориентированные программы. Обычно под этим практикой понимают любую эксперимент или инновацию, направленные на развитие ребенка, независимо, какими средствами оно реализуется.

Реализация лично-ориентированного подхода в образовании, способна сыграть в жизни школьника значительную роль в достижении им впоследствии вершин личностного и профессионального развития, поскольку школьный период является одним из начальных стартовых этапов восхождения личности к ее вершинам. Личностно-ориентированное образование предполагает продуктивное развитие ребенка, повышение возможностей формирования личности, ее адаптации в современном динамичном обществе, идущем по пути цифровизации. В ответ на беспокойство учителей одной из московских школ о будущем профессии заметим: цифровизация не предполагает полный отказ от перво-степенной роли педагога в обучении. Речь идет о месте учителя в цифровом обществе и сфере образования в целом и его новой роли. Думается, учитель будет не столько транслятором знаний, сколько наставником, фасилитатором, ведущим в освоении необходимого знания, задача которого — помогать ученикам адаптировать и применять его на практике и в будущей профессии. Педагог, воспитатель здесь эффективен, если выполняет функции организатора учебы, консультанта, старшего друга, осуществляя индивидуальный подход не только по форме, но и по содержанию воспитания и образования. Одна из главных отличительных черт такого учителя — стремление понимать и принимать ребенка таким, какой он есть, знать и учитывать его возрастные и индивидуальные особенности в осуществлении педагогического процесса, обучать, опираясь на сильные стороны каждого ученика.

Существенно расширяется в рамках лично-ориентированного образования и представление о развивающем пространстве, в которое в качестве равноправного субъекта входят родители. Это позволяет не только учитывать мнение родителей в организации учебно-воспитательного процесса и использовать гибкий подход к его планированию, но и активно использовать в процессе развития ребенка их знания, личностный потенциал, опыт, семейные традиции, обеспечивая при необходимости и влияние на детско-родительские отношения, корректируя их в сторону позитивности. Продуктом такой организации процесса образования выступает развивающаяся личность, подготовленная к универсальной деятельности.

Проблема сегодня в том, что большинство из опрошенных нами педагогов достаточно высоко оценивая свой профессиональный уровень (84,2% не сомневаются в своем высоком профессионализме и компетентности, 92,6% считают, что у них высокие показатели результатов своего труда, а более 70% уверены в том, что они владеют единственно правильным методом воспитания подростков), не стремятся понять задачи нового этапа развития человечества, не хотят изменяться и менять стратегии обучения. Почти 62% педагогов хотели бы работать в традиционной школе и не верят в возможности различных подходов и концепций, 19,6% — могли бы попробовать свои силы в экспериментальной работе, но если такую задачу поставит руководство, и лишь 15% участников опроса выразили готовность к реализации новых технологий.

И все-таки, попробуем взглянуть на новое без опаски?

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

**НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО**

Е.А. Леванова, А.В. Мудрик, С.Б. Серякова, Т.В. Пушкарева,
Л.В. Тарабакина, Е.В. Звонова, О.Н. Зотова
Социально-педагогические основы исследования
систем воспитания в мегаполисе

12

М.В. Воробьева, Т.В. Ярова
Учебная мотивация студентов вуза: методический аспект

21



СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМ ВОСПИТАНИЯ В МЕГАПОЛИСЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 19-013-00822

В статье на основе интегративного подхода к изучению мета-системы «личность — группа — общество» в контексте психосоциальной теории и в свете современных тенденций развития междисциплинарных исследований педагогической науки рассматриваются социально-педагогические основы изучения систем воспитания в мегаполисе. Одним из важнейших факторов развития социума в современном мегаполисе является высокий уровень скорости изменений различных характеристик социальной среды, которые настоятельно требуют изменений социальных практик. Особенно восприимчивыми к изменению социальных условий являются системы воспитания, которые, с одной стороны, должны чутко реагировать на современные запросы общества, с другой стороны, оставаться коммуникативным каналом межпоколенной трансляции незыблемых ценностей человеческого сосуществования. Системное изучение социально-педагогических предпосылок успешности функционирования систем воспитания предполагает рассмотрение процессуального и структурно-функционального аспектов их разработки и построения. Это возможно реализовать в процессе моделирования, продуктом которого является создание теоретических, а на их основе оперантных (ориентированных на конкретные социальные условия) моделей. Одной из приоритетных задач российской педагогики является изучение и определение социально-педагогических основ воспитания личности потенциально эффективной и конкурентоспособной, реализующей свой потенциал в современных условиях, характеризующихся высокой динамичностью, изменчивостью. Не менее значимой характеристикой выступает способность к полноценной интеграции в рамках социума.



Е.А. Леванова
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
levanova.46@mail.ru



А.В. Мудрик
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
amudrik@yandex.ru



С.Б. Серякова
доктор педагогических наук, профессор
umkped@mail.ru



Т.В. Пушкарева
доктор педагогических наук, доцент
pushkareva-tv@mail.ru

Факультет педагогики и психологии, кафедра социальной педагогики и психологии,
Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Ключевые слова: воспитание, системы воспитания, модель, мегаполис, социальный контекст.



Л.А. Тарабакина
доктор психологических наук, профессор
tarabakina@mail.ru



Е.В. Звонова
кандидат педагогических наук, доцент
zevreturn@yandex.ru



О.Н. Зотова
кандидат педагогических наук, доцент,
iona.80@mail.ru

*Факультет педагогики и психологии,
кафедра социальной педагогики
и психологии, Московский педагогический
государственный университет,
г. Москва, Россия*

Изучение условий формирования и развития систем воспитания с учетом их национального характера и специфики социального контекста традиционно осуществляется в рамках широкого спектра гуманитарных наук.

Воспитание как феномен, порождаемый самой сущностью человеческого существования, в котором центральную роль играет взаимодействие человека с людьми, занимает умы ученых, начиная с эпохи Платона и до сегодняшних дней. Еще большее внимание воспитание привлекает практиков (родителей, педагогов, психологов, воспитателей и т.п.), кто в силу условий своей жизнедеятельности вынужден генерировать целенаправленный процесс воздействия на субъекта. В силу своей заданной целенаправленности воспитание «имеет субъект-объектный характер, несмотря на весьма многочисленные заявления, концепции и даже нормативные акты» [11, с. 30], декларирующие субъект-субъектную парадигму воспитания.

Современные исследования, проведенные в рамках философии, рассматривают воспитание и обучение новых поколений как одно из основных условий развития общества. Поиск философского обоснования эффективного подхода к совершенствованию образовательной системы является традиционной формой этого типа рефлексии как в отечественной [16], так и в зарубежной науке [19].

Отвечая современным реалиям развития информационного общества, в рамках междисциплинарных исследований изучаются возможности трансформаций и развития воспитательных и образовательных систем в условиях расширения и развития средств коммуникации [20]. Тенденции расширения информационного поля приводят к изменениям возрастно-личностных характеристик: например, современные молодые люди (потенциальные вос-



питатели и родители) позже приобретают самостоятельность, обретают чувство взрослости, их взросление лонгируется, поскольку дольше получают образование, позже определяются с профессией, отделяются от родителей и заводят семью. Развитие цифрового мира определяет важность когнитивной гибкости, способности человека адаптировать свое мышление при переходе от старой ситуации к новой [14].

Активная эволюция средств коммуникации порождает не только проблемы, но и открывает путь поиску новых средств воспитания [9, 13]. Традиционное для отечественной научной школы внимание к единству эмоционального и когнитивного начала в познавательном процессе и опора на признание важной роли знаково-символического развития выступают основой технологии формирования особого вида памяти — автобиографической. Поскольку формирование личности происходит в условиях не только актуальных, осуществляемых в настоящий момент, но и в прошлом, память о которых сохраняется в истории, преданиях и легендах [10].

В попытке реализовать субъект-субъектный подход в воспитании изучены и описаны концептуальные основы «общности», коллективного субъекта, уровневой и функциональной группы, позволяющей реализовывать и развивать паритетные взаимоотношения. Основные положения концепции необходимости двуединства и педагогической гибкости, умения занять позицию другого в процессе воспитания получили экспериментальное подтверждение [4]. Коллективный субъект воспитания позволяет реализовать полноценный диалог, который становится феноменом педагогической реальности, эффективным механизмом воспитания современного школьника [3], основным условием позитивной коммуникации.

Принцип детерминизма позволяет генерировать и воплощать проекты, опирающиеся на модели воспитания и образования детей, основой которых выступает формирование здорового образа жизни. Системный анализ теоретико-методологических ориентиров моделей светского воспитания в Англии, США, Канаде и Австралии [17] показывает, что в качестве базовых ценностных установок выступают рационализм, направленность на развитие, необходимость присутствия интуитивного начала во взаимодействии «человек-человек», а также учет и принятие социального контекста, имплицитно присутствующего в каждом воспитательном акте. Таким образом, либерализация, как общее направление в образовании, является результатом всего долгого, векового процесса развития наук о человеке.

Важнейшим фактором воспитания рассматривается культура, носитель и транслятор имплицитного опыта и устойчивых стереотипов социального взаимодействия, порождающих многообразную социально-психологическую проблематику.

Теоретические основы исследования воспитания в рамках системного подхода заложены в исследованиях Н.А. Селивановой [12], разработавшей оригинальную концепцию выявления и систематизации инвариантных условий реализации моделей воспитания, нацеленных на перспективное развитие как субъектов, так и общества в целом. Вектор развития может быть выполнен при соблюдении двух групп условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов: организационно-педагогических, которые, в основном, связаны с деятельностью представителей управления системой образования на разных уровнях, и психолого-педагогических, которые непосредственно относятся к деятельности воспитывающего. Успешность реализации моделей воспитания, ориентированных на перспективу, зависит от содержания самих моделей воспитания, а их вариативность целиком связана с социальными условиями, к кото-

рым относятся географические, социальные, структурные характеристики, а также тип образовательной организации.

Мегаполис как гигантский город, сформировавшийся в результате роста и присоединения близлежащих городов и населенных пунктов [8], создает специфическую, уникальную социальную многонациональную и многоконфессиональную среду и особую культуру. Многочисленные исследования проблем воспитания в условиях мегаполиса показывают различные, зачастую противоречивые аспекты процесса и результатов воспитания в данных условиях.

Например, с одной стороны, ритм жизни и социальные представления о целях и жизненных ценностях ставят под угрозу базовые семейные устои, без опоры на которые невозможно полноценное воспитание [5]. Большое внимание уделяется разрушающему влиянию мегаполиса на здоровье его жителей, что выступает фактором, усложняющим возможность полноценного взаимодействия жителей мегаполиса в воспитании здорового поколения [2], целенаправленной перестройки воспитательной деятельности учреждений разного типа и адаптации к условиям мегаполиса [1]. Одной из самых острых проблем мегаполиса выделяется вопрос межкультурного общения, создание поликультурной среды при условии сохранения собственной национальной и культурной идентичности [15]. С другой стороны, во многих научных исследованиях рассматривается развивающий потенциал мегаполиса, характеристики среды которого оцениваются как инновационные [7].

Социальная среда большого города, при умелом и профессиональном включении в воспитательный процесс, потенциально может приобрести качества воспитательного пространства, интегрирующего позитивные возможности среды, включающей субъектов воспитания в активную деятельность созидания и преобразования, что создает принципиально новые возможности для развития участников воспитательного процесса [3].



Фундаментальной научной задачей выступает определение теоретических основ создания инновационных моделей личностно-развивающего воспитания в условиях мегаполиса на основе интегративного подхода к изучению мета-системы «личность — группа — общество» в контексте современных тенденций развития междисциплинарных исследований.

Объективным и детерминирующим фактором развития социума в современном мегаполисе является высокий уровень скорости изменений различных характеристик социальной среды, требующих изменений социальных практик и приводящих к ним. Системы воспитания особенно восприимчивы к изменениям социальных условий, что, с одной стороны, ставит необходимость своевременно и адекватно реагировать на запросы общества, с другой стороны, требует оставаться коммуникативным каналом межпоколенной трансляции незыблемых ценностей человеческого сосуществования.

Важным результатом процесса воспитания выступает способность индивида к полноценной интеграции в рамках социума. Последнее означает, что индивид, с одной стороны, осознанно принимает и разделяет фундаментальные ценности социальной системы и в то же время, не просто открыт к восприятию базовых общечеловеческих ценностей и инновационных идей, но обладает потребностью и способностью выступать в качестве субъекта их генерирования и реализации.

Мегаполис выступает стержнем экономического и научного развития всей страны, вместе с тем, обладая огромным влиянием на регионы, способствует формированию социальных представлений о нормах сосуществования, которые могут детерминировать развитие или деградацию общества в целом.



Системное изучение социально-педагогических предпосылок успешности функционирования систем воспитания предполагает рассмотрение процессуального и структурно-функционального аспектов их разработки и построения. Это возможно реализовать в процессе моделирования, продуктом которого является создание теоретических, а на их основе — оперантных (ориентированных на конкретные социальные условия) моделей.

Полноценное функционирование систем воспитания в условиях мегаполиса требует рассмотрения взаимодействия «человек — общество — внешние условия» как взаимодополняющего и взаимовлияющего психосоциального процесса, в котором необходимо выделять как минимум три детерминанты:

- активный характер психики человека, обуславливающий постоянное стремление к развитию, трансформации и зарождению новых мотивов активности при гуманистической направленности, постоянно бросающей вызов унификации, в также восстающей против попрания человеческих прав и достоинства, что определяет постоянно возникающие сверхтребования индивидуумов и отдельных групп к социальным институтам;

- объективно происходящие изменения в обществе, что определяется созидательным и поступательным развитием цивилизации;

- постоянно расширяющиеся возможности для саморазвития и самореализации, предоставляемые мегаполисом.

Методологическими принципами исследования систем воспитания в мегаполисе выступают базовые положения системного подхода в науке (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин), в контексте которого изучение компонентов явления проходит не изолированно, а во взаимосвязи и в динамике, что

позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики изучаемого объекта; принципы применения системного подхода в гуманитарных науках (Б. Ф. Ломов), на основе которых существование человека рассматривается как полисистемный процесс, что так или иначе проявляется в его психологических качествах, но вместе с тем психика рассматривается как нечто целое, интегральное; аксиологический подход (В. И. Андреев, И. Ф. Исаев, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.); концептуальные положения субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский), определяющего человека как субъекта, инициирующего и осуществляющего все виды специфической человеческой активности (нравственной, творческой профессиональной и др.); основные положения социальной психологии воспитания, разработанной в рамках теории социализации человека (А. В. Мудрик), исследующей влияние социальных факторов на развитие.

Научное исследование как процедура, направленная на получение новой информации и открытие закономерностей, характеризуемое объективностью, точностью, доказательностью и воспроизводимостью процедур, при изучении такого сложного явления, как воспитание, требует теоретического «каркаса», позволяющего не только представить, символически опосредствовать наличие составных частей изучаемого объекта, но и указать иерархическое соподчинение или иной вид структуры выделенных элементов. Также необходимо определить и указать характер и закономерности процессов, реализующихся в изучаемом объекте. Поставленная задача требует высокого уровня моделирования и определения состава характеристик, подлежащих изучению.

Фундаментальным теоретическим положением, организующим вектор исследования, выступает теория психопластики личности, рассматривающая личность как активную, самосозидающую единицу бытия (Е. А. Леванова). При этом



должен быть совершен переход от констатации психосоциального развития личности к вопросам и проблемам социально-педагогического и психологического сопровождения социализации жителя мегаполиса и создание в образовательных организациях здоровьесберегающей среды, позволяющей реализовать способности и обеспечить социальную мобильность личности.

При этом кроме когнитивного и поведенческого компонента, необходим учет эмоционального реагирования субъекта на форму, содержание и иные стороны процесса воспитания как особой формы ориентирования человека в мире и в сфере социальных отношений, поскольку эмоция является не случайностью, а способом сознательного существования, с помощью которого человек понимает свое бытие-в-мире. Практика современной профессиональной подготовки воспитателей, педагогов и других участников воспитания не учитывает эмоциональную готовность к профессиональной деятельности. Специалист оказывается не готов к эмоциональным перегрузкам, с которыми неизбежно встречается. Результатом эмоционального «выгорания» педагога и воспитателя выступают различные формы эмоционального насилия по отношению к воспитуемым, обучаемым и коллегам в разных формах его выраженности: от раздражительности и замечаний до насилия и наказаний [18].

Данный аспект невозможно реализовать без разработки методологических основ, структурных компонентов, активных методов и форм воспитания.

Социально-психологическое преобразование среды и реализация процесса воспитания как необходимые условия развития системы «человек – образование – общество» обеспечиваются профессиональной компетентностью, интегральной характеристикой специалиста, в основе которой лежат экзистенциальные, ценностные ориентации (С. Б. Серякова).

Психосоциальный подход [6] в изучении воспитательных систем мегапо-

лиса рассматривает личность, группы и общество как взаимодействующие и взаиморазвивающиеся субъекты. Что предполагает изучение не личности «вообще», а личности, развивающейся и функционирующей в определенную историческую эпоху, в совершенно конкретном социальном контексте, как представитель той или иной социальной, профессиональной, возрастной и т.п. группы. При этом группа также становится предметом исследования, что позволяет выявить максимально широкий спектр социально-психологических и иных реально значимых в рамках взаимосвязи «личность — социум» особенностей данной группы.

Единый процесс психосоциального развития реализуется посредством механизма взаимодействия и взаимовлияния индивида и общества через посредство референтных фигур и групп, что определяет необходимость включения в модель и описание ряда социальных институтов в качестве универсальных, возникающих практически в любом социуме, а также специфические организации и их характеристики в условиях мегаполиса. Основной движущей силой процесса воспитания как взаимного влияния, взаимного обогащения является диалектическая взаимосвязь между детской и институциональной vitalностью, а системный конфликт между личностью и обществом получает позитивное диалектическое разрешение за счет целенаправленного использования механизмов созидательного саморазвития личности и организации. Построение систем воспитания в мегаполисе подразумевает учет доминирующих тенденций психосоциального развития индивида в обществе, а также ключевых проблемных зон и профилактику причин, их детерминирующих.

Таким образом, исследование воспитания как важного фактора социализации человека в мегаполисе требует системного подхода и мо-



делирования содержательных компонентов, их взаимосвязи и принципов развития всех компонентов систем воспитания. Это позволит прогнозировать поведение, деятельность и специфику общения участников воспитательного процесса, обусловленных включением их в социальные группы, а также выявлять и учитывать социально-психологические характеристики самих групп, определять необходимые условия развития социума, генерирующего инновационный и содержательный потенциал реализации личности.

Список литературы

1. *Бабочник П.И.* Воспитание студенческой молодежи в вузах мегаполиса (опыт пилотного социологического исследования) // Управление мегаполисом. — 2008. — № 1. — С. 187–193.

2. *Бокарева Н.А.* Ведущие факторы, формирующие физическое развитие современных детей мегаполиса Москвы. Автореф. дис. ... докт. мед. наук. — М., 2015.

3. *Демакова И.Д., Шустова И.Ю.* Социокультурная среда и воспитательное пространство: отличие и взаимосвязь // Образование личности. — 2018. — № 4. — С. 90–99.

4. *Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой.* — М., 2012.

5. *Зотова Р.А., Кондратьев О.Е., Цветкова Н.А.* Изучение уровня согласованности установок и ролевой адекватности супругов в современных семьях, проживающих в условиях мегаполиса // Проблемы современной науки и образования / Problems of modern science and education. — 2015. — № 9 (39). — С. 197–203.

6. *Ильин В.А., Хухлаев О.Е.* Религиозная идентичность молодежи в контексте психосоциальной теории развития // Мир психологии. — 2017. — № 1 (89). — С. 158–165.

7. *Клочкова Л.И.* Ресурсный подход как методологическая стратегия развития воспитания в системе образования

мегаполиса // Профильная школа. — 2012. — № 1. — С. 58–63

8. *Комлев Н.Г.* Словарь новых иностранных слов. — М., 1995.

9. *Леванова Е.А., Пушкарёва Т.В.* Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы как фактор успешности семейного воспитания // Преподаватель XXI век. — 2018. — № 2—1. — С. 64–71.

10. *Леванова Е.А., Тарабакина Л.В., Звонова Е.В.* Семейные фотоальбомы в воспитании школьников // Воспитание школьников. — 2018. — № 4. — С. 37–41.

11. *Мудрик А.В.* Социальная психология воспитания (избранные социально-педагогические очерки). — М., 2017.

12. *Селиванова Н.Л.* Системный взгляд на воспитание: вчера и сегодня // Вопросы воспитания. — 2014. — № 4. — С. 57–61.

13. *Серякова С.Б.* Технологический подход в проектировании образовательных программ // Преподаватель XXI век. — 2016. — № 2—1. — С. 24–31.

14. *Синягина Н.Ю.* Глобальная цифровизация: результаты опроса подростков // Образование личности. — 2018. — № 4. — С. 12–17.

15. *Солопова О.В., Козополянская А.В.* Феномен «переселенца» как фактор отторжения или воспроизводства национальной культуры в практике воспитания детей у белорусов Москвы // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2016. — № 7 (69). — С. 8–15.

16. *Сохраняева Т.В., Хмелевская С.А.* Образование в системе социальных рисков // Социально-политические науки. — 2016. — № 2. — С. 93–97.

17. *Тагунова И.А., Селиванова Н.Л., Исаева М.А.* Теоретико-методологические ориентиры моделей воспитания в англоязычных странах // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2015. — № 3(38). — С. 20–36.

18. *Тарабакина Л.В., Шабанова Т.Л.* Изучение эмоциональной зрелости у преподавателей вузов с позиции системного подхода // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2 (15). — С. 34.

19. *Barker B.R.* (2010). Too simple to fail. — Oxford University Press, USA.

20. *Walther J.B.* (2007). Selective self-presentation in computer-mediated com-

munication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition». // Computers in Human Behavior. — Vol. 23. — Issue 5. — September 2007. — <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563206000720?via%3Dihub>

SOCIAL AND PEDAGOGICAL BASES OF THE STUDY OF UPBRINGING SYSTEMS IN THE METROPOLIS

The study was funded by RFBR in the framework of project No. 19-013-00822

Elena A. Levanova
levanova.46@mail.ru

Anatoliy V. Mudrik
amudrik@yandex.ru

Svetlana B. Seryakova
umkped@mail.ru

Tatyana V. Pushkareva
pushkareva-tv@mail.ru

Ludmila V. Tarabakina
tarabakina@mail.ru

Elena V. Zvonova
zevmgpi@rambler.ru

Olga N. Zotova
iona.80@mail.ru

Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russian Federation

Abstract

Based on the integrative study approach of the meta-system "personality — group — society" in the context of psychosocial theory and in light of current trends in the development of interdisciplinary research in pedagogical science we consider the social and pedagogical bases of social and educational studying and upbringing systems in the metropolis. One of the most important factors in society development in the modern metropolis is the high level of changes occurred in various characteristics of the social environment that urgently require changes in social practices. Social and educational and upbringing systems, are particularly susceptible to changes in social conditions that, on the one hand, should be responsive to the contemporary needs of society and, on the other hand, remain the communicative channel of intergenerational transmission of the immutable val-

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

**E.A. Levanova, A.V. Mudrik,
S.B. Seryakova, T.V. Pushkareva,
L.V. Tarabakina, E.V. Zvonova,
O.N. Zotova**

Social and pedagogical bases
of the study of upbringing
systems in the metropolis



ues of human coexistence. A systematic study of the socio-pedagogical prerequisites for the success of the upbringing systems functioning implies the consideration of the procedural and structural-functional aspects and their development and construction. This could be possible in the modeling process, which arises as a product of theoretical models, and based on them operant (oriented to specific social conditions) ones. In Russian pedagogy one of the priority tasks is the study and definition of the socio-pedagogical bases of social educating of the person who is potentially effective and competitive, realizing his potential in modern conditions, characterized by high dynamism and variability. An equally important characteristic is the ability to integrate fully within a society.

Keywords: social education, social educational, upbringing systems, model, megalopolis, social context.

References

1. Babochkin P.I. Educating students in higher educational institutions of a megalopolis (the experience of a pilot sociological research). *Upravleniye megalopolisom*. 2008. No. 1. Pp. 187–193. (In Russ.)
2. Bokareva N.A. Leading factors shaping the physical development of modern children of the Moscow metropolis. *Abstract dis. ... doct. of medical sciences*. Moscow, 2015. (In Russ.)
3. Demakova I.D., Shustova I.Yu. Socio-cultural environment and educational space: the difference and interconnection. *Obrazovaniye lichnosti*. 2018. No. 4. Pp. 90–99. (In Russ.)
4. Children's community as an object and subject of education: monograph / ed. N.L. Selivanova, E.I. Sokolova. Moscow, 2012. (In Russ.)
5. Zotova R.A., Kondratyuk O.E., Tsvetkova N.A. Studying the level of consistency of attitudes and role-based adequacy of spouses in modern families living in the conditions of a megacity. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya / Problems of modern science and education*. 2015. No. 9 (39). Pp. 197–203. (In Russ.)



6. Ilyin V.A., Khukhlaev O.E. Religious identity of youth in the context of the psychosocial theory of development. *Mir psikhologii*. 2017. No. 1 (89). Pp. 158–165. (In Russ.)

7. Klochkova L.I. Resource approach as a methodological strategy for the development of education in the education system of a megacity. *Profil'naya shkola*. 2012. No. 1. Pp. 58–63. (In Russ.)

8. Komlev N.G. Dictionary of new foreign words. Moscow, 1995. (In Russ.)

9. Levanova E.A., Pushkareva T.V. Socio-pedagogical competence of the social sphere specialist as a factor in the success of family education. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018. No. 2–1. Pp. 64–71. (In Russ.)

10. Levanova E.A., Tarabakina L.V., Zvonova E.V. Family photo albums in the education of schoolchildren. *Vospitaniye shkol'nikov*. 2018. No. 4. Pp. 37–41. (In Russ.)

11. Mudrik A.V. Social psychology of education (selected social and pedagogical essays). Moscow, 2017. (In Russ.)

12. Selivanova N.L. A systematic view of education: yesterday and today. *Voprosy vospitaniya*. 2014. No. 4. Pp. 57–61. (In Russ.)

13. Seryakova S.B. Technological approach to the design of educational programs. *Prepodavatel' XXI vek*. 2016. No. 2–1. Pp. 24–31. (In Russ.)

14. Sinyagina N.Yu. Global digitalization: results of a survey of adolescents. *Obrazovaniye lichnosti*. 2018. No. 4. Pp. 12–17. (In Russ.)

15. Solopova O.V., Kozopoljanskaya A.V. The phenomenon of «migrant» as a factor of rejection or reproduction of the national culture in the practice of raising children among the Belarusians of Moscow. *Sovremennoye doskol'noye obrazovaniye. Teorya i praktika*. 2016. No. 7 (69). Pp. 8–15. (In Russ.)

16. Sahrayaeva T.V., Khmelevskaya S.A. Education in the system of social risks. *Sotsial'no-politicheskiye nauki*. 2016. No. 2. Pp. 93–97. (In Russ.)

17. Tagunova I.A., Selivanova N.L., Isaeva M.A. Theoretical and methodological guidelines for models of education in English-speaking countries *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Series 4: Pedagogy. Psychology*. 2015. No. 3 (38). Pp. 20–36. (In Russ.)

18. Tarabakina L.V., Shabanova T.L. The study of emotional maturity among university professors from the position of a systems approach. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2016. No. 2 (15). Pp. 34. (In Russ.)

19. Barker B.R. (2010). Too simple to fail — Oxford University Press, USA.

20. Walther J.B. (2007). «Selective self-presentation in computer-mediated communication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition». *Computers in Human Behavior*. Volume 23, Issue 5, September 2007. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563206000720?via%3Dihub>

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена проблеме развития учебной мотивации студентов вуза. Мотивация является ключевым фактором успеха на всех этапах обучения, и преподаватели могут сыграть ключевую роль в обеспечении и поощрении мотивации к учебной деятельности у своих студентов. Авторы рассматривают различные тактики мотивирования с учетом особенностей педагогической техники. Также в статье предлагаются методические приемы, применение которых в образовательном процессе вуза способствует успешному освоению дисциплин. Указаны факторы мотивирующего воздействия на обучающихся. Это личность учителя, активное вовлечение студентов в процесс обучения, создание ситуации успеха, осознание целей обучения, применение в методике новых учебных ресурсов, динамичность процесса передачи знаний, демонстрация возможностей дисциплины для будущих профессиональных успехов. Авторы обращаются к точке зрения зарубежных специалистов-практиков в вопросах эффективности обучения и мотивации, таких как К. Кабал, К. Бейн, Л. Нильсен и других. В статье подробно представлена специальная градация различных групп студентов, основанная на учете индивидуальных особенностей обучающихся, и предложены стили обучения и учебной мотивации. Особое внимание уделено модели внутренней академической мотивации студентов.



М.В. Воробьева

*кандидат педагогических наук, доцент,
директор колледжа МГИМО
m.vorobeva@odin.mgimo.ru*



Т.В. Ярова

*кандидат педагогических наук, доцент,
Одинцовский филиал
yarovovatiana@yandex.ru*

*Одинцовский филиал, Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России,
г. Одинцово, Россия*

Ключевые слова: обучение, мотивация студентов, внутренняя мотивация, учебная мотивация, методы обучения, стиль обучения.



Думающий педагог часто задается вопросом: как поддерживать мотивацию студентов? Учебная мотивация со временем угасает, если ее не подпитывать в образовательном процессе каждый день. Развитие учебной мотивации требует времени, усилий и энергии — но это того стоит.

Важным фактором формирования мотивации студентов к обучению выступает личность мотивированного учителя. Если у педагога есть страсть к преподаванию, его ученики с большей вероятностью проявят интерес к обучению. Вместе с тем, этот принцип также работает наоборот: если педагога не занимают проблемы преподавания, его студенты не будут заботиться об обучении.

Известный преподаватель и блогер Кристина Кабал выработала несколько методических рекомендаций, которых советует придерживаться для формирования и поддержания учебной мотивации студентов на занятиях. Рассмотрим основные из них, а также предложим свои апробированные методические приемы.

Первая рекомендация — педагогу необходимо *вовлечь своих студентов в процесс преподавания и учения*. Она убеждена, что преподаватель не будет мотивировать тех, кого обучает, если не будет их привлекать и позволять играть активную роль на своих занятиях. Давно прошли те дни, когда учителя проводили большую часть занятия, а обучающиеся играли пассивную роль. Занятия должны быть ориентированы на студентов, а преподаватель может выступать как тренер и фасилитатор, чтобы помогать и направлять процесс обучения [6].

При этом большое мотивирующее влияние на студентов оказывает отношение к преподаванию самого педагога, который проводит занятия с энергией и энтузиазмом, выступая образцом для подражания. Как проявление учительской

мотивации, страсть преподавателя к своему делу мотивирует студентов. Недаром существует в практике преподавания такое явление, как авторский курс по дисциплине. Это такой курс, который преподаватель в значительной мере сделал личным, включил в него свои взгляды, подходы, обоснования, актуальные примеры, стараясь убедить студентов не оставаться равнодушными к материалу дисциплины, которую педагог преподает.

В этом может помочь более близкое знакомство педагога со своими учениками, изучение их интересов и запросов. Преподаватель, изучая студентов, может лучше адаптировать свое обучение к проблемам и происхождению учащихся, и его личный интерес к ним вдохновит личную преданность учащихся преподавателю. Речь вновь идет о проявлении интереса преподавателем к обучению студентов и вере в их способности [2].

Следующий методический совет заключается в том, что студентам надо дать возможность *«блистать» на занятиях*. Это означает, что очень важно предоставить студентам возможность быть успешными. Для создания ситуации успеха необходимо подбирать такие задания на практических занятиях, при решении которых они смогут увидеть результаты своих усилий. Это чувство «да, я сделал это!», когда студенты выполняют сложный кейс или упражнение, повышает их мотивацию [1; 6].

К. Кабал говорит о том, что надо *сделать обучение веселым*. Вероятнее всего, обучение не должно веселить, а скорее, пусть оно будет нескучным. Лекции и практикумы, семинары нужно сделать запоминающимися, применять игры и конкурсы, то есть использовать разнообразные активные учебные занятия. Эти мероприятия напрямую вовлекают студентов в материал и дают им возможность достичь уровня мастерства. К вопросу о конкурсах и игровой учебной деятельности. Все любят соревнования, и это дает студентам прекрасную возможность общаться друг с другом, веселиться и учиться одновременно.



Вторят ей Кен Бэйн и Линда Нильсен, которые добавляют: «Учите открытием». Студенты находят такое же удовлетворение в самостоятельном раскрытии основополагающих принципов и выводов, как и в размышлениях над проблемой, которые до них сделали ученые и специалисты [8; 9].

В учебном процессе учебник хорош не всегда. Опытные преподаватели рекомендуют использовать оригинальные учебные материалы, с которыми студенты могут работать и которые соответствуют их потребностям и интересам. Данные материалы могут вполне заменить на нескольких занятиях учебники и обязательные лекции. Речь идет о применении в образовательном процессе различных текстов и источников информации, в том числе новостей СМИ, текстов хроник, статистического материала, интервью политиков, юристов, дипломатов, деятелей культуры и искусства. Подойдет материал, взятый с сайтов компаний.

Все педагоги осведомлены об особенностях студентов-представителей поколения Z, понимая, что сегодняшние студенты предпочитают смотреть на экран, а не в книгу. Поэтому в актуальной вузовской практике обосновано использование визуальных эффектов, видео-карточек, инфографики и иных новых технологических приемов. Есть много сайтов, которые предлагают онлайн-викторины, тесты, игры или видео. Преподаватели должны *искать новые ресурсы*, которые могут принести пользу обучающимся, и внедрение технологий в процесс обучения — отличный способ мотивировать студентов. Никто не может ожидать, что студенты будут мотивированы, если проводить половину пары, выполняя бесконечные грамматические и словарные упражнения.

Обучающемуся надо дать понять, *почему важно выполнить* то или иное задание, делать вещи определенным образом. Многие студенты хотят понять, почему концепция или методика полезны, прежде чем они захотят продолжить ее изучение. Нет ничего более скучного, чем препода-

ватель, который говорит студентам открыть свою книгу на странице 145 и просит их выполнить упражнение номер три либо ответить на вопрос номер два. Всегда необходимо объяснить, почему для студентов важно выполнить это упражнение и какой результат они собираются получить, выполнив его. При этом педагог может и должен дать очень четкие инструкции, выделить обоснованное время на подготовку и сделать так, чтобы учащиеся могли задать педагогу любые вопросы. Для студентов, как отмечает Кабал, нет ничего более расстраивающего, чем неспособность хорошо выступить, особенно по причине непонимания задачи [6]. Мы согласны с тем, что это очень важно для студентов, которые должны иметь четкое представление о том, что им предстоит делать на учебном занятии. Самое уместное здесь — сообщить студентам о том, как ваш курс готовит студентов к будущим возможностям [1, с. 70].

Вышеуказанное обстоятельство обязывает педагога ставить четкие, достижимые цели для каждой обучающей встречи. Занятие начинают, записав план урока в углу доски, чтобы учащиеся знали, что они собираются изучать. В конце занятия преподаватель обращает внимание учащихся на план и вместе со студентами определяет все, чему они научились. Студентам важно увидеть, где они сейчас находятся, и куда преподаватель собирается их привести.

Педагогическая техника, включающая весь спектр методов и приемов обучения, также может выступать мощным стимулирующим фактором студенческого интереса при обучении. И здесь педагогам можно рекомендовать позаботиться о создании собственной педагогической техники, демонстрирующей, что преподаватель готов приложить немало усилий и времени, чтобы помочь студентам добиться успеха. Этот принцип развития мотивации



звучит у К. Кабал как «*изменяйте социальную динамику и включайте движение*». То есть студенты должны быть активны в учебном поиске, должны уметь работать в командах разного размера, отрабатывая навыки командного взаимодействия, совместного принятия решений, аргументированного отстаивания собственной точки зрения. Организует такую работу преподаватель. Он может предложить студентам работать в парах или в группах, регулярно менять партнеров по сотрудничеству. Совместная учебная деятельность особенно эффективна, поскольку она также оказывает положительное социальное давление. Чтобы привлечь внимание студентов, важно организовывать разнообразные увлекательные и значимые занятия, создать дружескую атмосферу, в которой студенты чувствуют, что могут свободно говорить и задавать вопросы.

Если такая обстановка в учебной аудитории достигнута, все равно стоит избегать чрезмерной коррекции выступления или ответа, особенно когда студенты говорят перед группой или курсом. Нельзя подрывать их уверенность, прерывая каждый раз, когда они делают ошибку. Важно дослушать, и когда они закончат, поблагодарить за их вклад и указать на одну или две важные ошибки, которые они могли совершить. Затем уместно напомнить студентам, что делать ошибки — это естественная часть обучения, и что все делают ошибки, даже преподаватель. «Хорошо сделанный» или «спасибо» в конце их вклада, даже если их ответ был неправильным, значительно повысит уверенность, особенно для слабых учащихся. Всегда есть, что сказать положительного. Начинать нужно с того, что отвечающему удалось хорошо, а затем тактично переходить к тому, что в докладе или презентации необходимо улучшить.

Тестированию и оценке в образовательном процессе необходимо уделять должное внимание, но даже опытные преподаватели отмечают, что быть свободным с похвалой и конструктивным в критике студенческих ответов не просто. Отрицательные комментарии должны относиться к конкретным действиям, а не исполнителю. Преподаватель должен уметь использовать неосуждающую обратную связь с учащимися, которая демонстрирует возможности для улучшения работы студентов, показывает способы стимулировать учебные достижения студентов. А сами тесты, контрольные работы, проверочные работы и иные формы текущей аттестации должны быть средством показать, что студенты освоили, а не то, что они не сделали.

Ряд педагогов обращает внимание на необходимость преподавателю знать и понимать индивидуальные особенности студентов и, главное, применять различные стили обучения и тактики мотивирования с их учетом. К. Бэйн предложил специальную градацию для различных групп студентов и стили обучения для них [8].

Так называемые «глубокие» студенты, которые получают высокие баллы, хорошо отвечают на вызов овладения сложным предметом. Это, по сути, мотивированные студенты, которым радостно и приятно преподавать [3, с. 97]. Речь здесь идет о так называемой «мотивации достижения».

«Стратегические» студенты мотивируются в первую очередь вознаграждением. Они хорошо реагируют на конкуренцию и стараются использовать каждую возможность быть в учебе лучше других. Они часто получают хорошие оценки, но не будут глубоко увлекаться предметом, если за это нет явной награды. Их иногда называют «учениками, страдающими булимией», потому что они учатся столько, сколько им нужно, чтобы преуспеть на зачете или экзамене, а затем быстро забывают материал после завершения курса и получения оценки. Обращаться к «стратегическим» студентам нужно, избегая призывов



к конкуренции, делая акцент на их внутреннем интересе к предмету. Разрабатывать свои задания (тесты, документы, проекты и т.д.) важно так, чтобы для успешного выполнения заданий студентам пришлось глубоко изучать предмет. Для достижения наилучших результатов в обучении стоит требовать от студентов применять, обобщать или оценивать материал, а не просто понимать или запоминать его. Так формируется очень важная компетенция «думать», как того требует, например, документ «Ключевые компетенции для Европы», которая предполагает, что студенты будут способны «организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически относиться к тому или иному аспекту, занимать позицию в дискуссиях и выкладывать свое собственное мнение» [5, с. 61].

«Поверхностные» студенты часто мотивированы желанием избежать неудачи (мотивация избегания). Как правило, они избегают обучения с полной отдачей, потому что считают это по своей природе рискованным поведением. Они часто будут делать то, что нужно, чтобы сдать экзамен или курс, но они не захотят выходить за рамки минимума, необходимого из-за страха провала. Обращаясь к «поверхностным ученикам», нужно помочь им обрести уверенность в своих способностях учиться и выполнять задания. Начать можно с так называемых «подмостков дисциплины» — типовых курсовых материалов и заданий, и двигаться дальше путем разработки ряда кейсов или заданий, которые со временем усложняются и усложняются. Такие студенты нуждаются в частом поощрении, их важно направлять, чтобы последние осознанно задумывались над тем, что они узнали и что они сделали.

Еще одним методическим советом по развитию учебной мотивации студентов может быть рекомендация о том, что обучающимся высшей школы можно предоставлять как можно больше контроля над своим образованием. Студенты должны иметь право выбирать интересующие их темы рефератов, курсовых работ и проектов.

Формы оценивания итогов учебной деятельности также должны быть разнообразными и включать тесты, разработку документов, создание презентаций и т. д. Это дает студентам возможность продемонстрировать их понимание учебного материала, а преподавателю — варианты разносторонней оценки учебной деятельности обучаемых.

С учетом вышеизложенных методических рекомендаций, Джеймс Миддлтон, Джоан Литтлфилд и Рич Лерер предлагают следующую модель внутренней академической мотивации студентов. Во-первых, учитывая возможность участвовать в учебной деятельности, студент определяет, является ли эта деятельность интересной. Если так, студент участвует в деятельности. Если нет, то студент оценивает активность по двум факторам: стимулирование (например, вызов, любопытство, фантазия), которое она обеспечивает, и личный контроль (например, свободный выбор, не слишком сложный), который она предоставляет.

Если обучающийся воспринимает деятельность как стимулирующую и контролируемую, то он предварительно помечает эту деятельность как интересную и участвует в ней. Если какое-либо условие становится недостаточным, то студент отключается от задания — если какой-либо внешний мотиватор не влияет на обучающегося, чтобы продолжить. Если деятельность неоднократно считается стимулирующей и контролируемой, студент может посчитать ее интересной. Тогда студент будет более склонен участвовать в учебной деятельности в будущем. При этом если с течением времени занятия, которые считаются интересными, мало стимулируют или контролируют, ученик удалит занятие из своего умственного списка интересных занятий [7; 10].

Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспе-



читать преподавательскую и учебную деятельность, которая одновременно стимулирует и дает студентам определенную степень личного контроля.

Лучше всего подытоживает все рекомендации, которые здесь прозвучали, вывод — «учите так, как хотели бы, чтобы вас учили». Это так просто и, главное, помогает развивать и сохранять учебную мотивацию студентов на протяжении всего периода обучения в вузе.

Список литературы

1. Воробьева М.В. Как мотивировать студентов к успешному обучению: стратегии и приемы // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. — 2015. — № 1. — С. 68–74.

2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. — М.: Смысл, 2006.

3. Малошонок Н.Г. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления / Н.Г. Малошонок, Т.В. Семенова, Е.А. Терентьев // Вопросы образования. — 2015. — № 3. — С. 56–85.

4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — 2-е изд. — СПб., М., 2003 (Серия «Мастера психологии»).

5. Ярлова Т.В. Компетентностный подход в аспекте психолого-педагогического сопровождения // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. — 2015. — № 1. — С. 59–67.

6. Cabal Ch. How to Keep Your Students Motivation. — <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-keep-your-students-motivated>.

7. Middleton J.A. A Study of Intrinsic Motivation in the Mathematics Classroom: A Personal Constructs Approach. // Journal for Research in Mathematics Education. — Vol. 26. — No. 3. — Pp. 255–257.

8. Bain K. What the Best College Teachers Do. — Harvard University Press, 2004. — Pp. 32–42.

9. Nilson L. Teaching At Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors. — 2nd edition. — Anker Publishing, 2003. — Pp. 41–44.

10. DeLong M., Winter D. Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development. — Mathematical Association of America. — 2002. — Pp. 159–168.

THE UNIVERSITY STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION: METHODOLOGICAL ASPECT

Marina V. Vorobeva

The Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Odintsovo, Russian Federation
m.vorobeva@odin.mgimo.ru

Tatyana V. Yarovova

The Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Odintsovo, Russian Federation
yarovovatatiana@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of developing and maintaining the educational motivation of university students. Motivation is a key for success at all stages of learning. So teachers can play a key role in ensuring and encouraging motivation for learning activities at their students. The authors consider various styles of motivation tactics taking into account the specificities of pedagogical techniques. The article also proposes methodological techniques, the use of which contributes to the successful mastering of disciplines in the educational process at the University. The factors of motivating influence on the students are indicated. They are: the personality of a teacher, active involvement of students in the learning process, creation of a situation of success, awareness of learning goals, use of new learning resources in the methodology, dynamic transfer of knowledge, and demonstration of discipline opportunities for future professional success. The authors refer to the standpoint of foreign practitioners in the field of educational efficiency and motivation such as C. Cabal, K. Bain, L. Nilson and others. The article presents the special gradation of various groups of students based on their individual characteristics

and proposed styles of training and learning motivation. Particular attention is paid to the model of intrinsic academic motivation of students.

Keywords: education, students' motivation, intrinsic motivation, educational motivation, teaching methods, style of educating.

References

1. Vorobeva M.V. How to motivate students to successful learning: strategies and techniques. *Nauchnoye obozreniye. Series 2. Humanities.* 2015. No. 1. Pp. 68–74. (In Russ.)

2. Gordeeva T.O. the Psychology of achievement motivation. Moscow, 2006. (In Russ.)

3. Maloshonok N.G. Educational motivation of students of Russian universities: the possibility of theoretical understanding. N.G. Maloshonok, T.V. Semenova, E.A. Terent'ev. *Voprosy obrazovaniya.* 2015. No. 3. Pp. 56–85. (In Russ.)

4. Hekhaizen H. Motivation and activity. 2-th Iss. St. Petersburg; Moscow, 2003. (In Russ.)

5. Yarovova T.V. Competence-based approach in the aspect of psychological and pedagogical support. *Nauchnoye oboz-*



reniye. Series 2. Humanities. 2015. No.1. Pp. 59–67. (In Russ.)

6. Cabal Ch. How to Keep Your Students Motivation. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-keep-your-students-motivated>.

7. Middleton J.A. A Study of Intrinsic Motivation in the Mathematics Classroom: A Personal Constructs Approach. // *Journal for Research in Mathematics Education.* Vol. 26. No. 3. Pp. 255–257.

8. Bain K. What the Best College Teachers Do. Harvard University Press, 2004. Pp. 32–42.

9. Nilson L. Teaching At Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors. 2nd edition. Anker Publishing, 2003. Pp. 41–44.

10. DeLong M., Winter D. Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development. Mathematical Association of America. 2002. Pp. 159–168.



ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!



ШКОЛА БЕЗ НАСИЛИЯ

Методическое пособие

под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер.

М.: АНО «ЦНПРО», 2015. — 136 с.

Рецензент:

И.Д. Демакова, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы, действительный член Академии педагогических и социальных наук, вице-президент Российского общества Я. Корчака

Методическое пособие предназначено для руководителей и сотрудников (учителей, психологов, социальных педагогов и др.) общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций. В пособии приведена сущностная характеристика насилия, анализ причин его проявлений и возможных последствий. Пособие носит практический характер и предлагает организационные и воспитательные меры, а также алгоритмы действий руководства и сотрудников по предотвращению, выявлению, реагированию на факты насилия и организации помощи пострадавшим.

Пособие разработано и опубликовано при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве и Межрегиональной общественной организации содействия воспитанию «Содружество организаторов воспитательного процесса» и распространяется бесплатно.

Названия, использованные в данной публикации, и представленные в ней материалы не являются выражением мнения ЮНЕСКО относительно правового статуса какой-либо страны, территории, города или района или их соответствующих органов управления, равно как и линий разграничения или границ.

Сведения и мнения, содержащиеся в данной публикации, являются авторскими и необязательно отражают точку зрения ЮНЕСКО.

**Подробная информация и заявки
на приобретение книги — по электронной почте:
obraz-1@mail.ru**



ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ

Н.Ю. Синягина, Е.В. Синягина

Контент-анализ в оценке социальной направленности государственных служащих

30

Е.Г. Чирковская

Стилевые особенности организационного поведения сотрудников и формирование команды в условиях современной организации

40

А.В. Рожок, О.А. Воробьева, А.А. Вяткина, М.Э. Сулганова

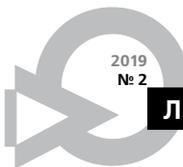
Ценностные ориентации государственных служащих как фактор развития благосостояния общества

48

О.Ю. Дорогина

Системный подход к оценке мотивации в структуре аттестации субъектов труда

54



КОНТЕНТ-АНАЛИЗ В ОЦЕНКЕ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Статья посвящена социальной направленности в системе личностных характеристик руководителей и вопросам ее оценки. Такая направленность характеризуется повышенным вниманием к окружающему миру и людям, личностным включением в социально-экономические и политические события, в социум, заинтересованностью в решении множества социальных проблем в сфере влияния. Представляется, что социальная направленность выступает понятием, в наибольшей степени отражающим собственно внутреннее качество личности государственного служащего, его систему устойчивых побуждений, способность при принятии решений ориентироваться не на собственные интересы, а на интересы общества и государства. На базе личностно-ориентированного и ресурсного подходов в управлении рассматриваются различные аспекты социальной направленности, проводится ее анализ с позиции ценностных смыслов и ответственности, характеризуются роль контент-анализа в ее диагностике. Описывается история становления метода контент-анализа и его аналитических возможностей относительно видеопрезентации. Представляется, что эта технология, наряду с другими, позволяет выявить новые характеристики, дающие адекватную оценку социальной направленности тестируемых руководителей.



Н.Ю. Синягина

доктор психологических наук, профессор, заведующая научно-исследовательским сектором лаборатории «Диагностика и оценка руководителей», факультет оценки и развития управленческих кадров, Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
nsinya55@mail.ru



Е.В. Синягина

старший руководитель программ компании «Майкрософт», г. Сиэтл, США
Jane.sinyagina@live.com

Ключевые слова: контент-анализ, государственные служащие, социальная направленность личности, ценностные ориентации государственных служащих, оценка социальной направленности, личностно-ориентированный подход.



Сегодня государственная служба, имея специфические цели, направленные на укрепление и развитие общественного и государственного строя, предполагает повышенную степень ответственности должностных лиц за результаты своей деятельности, принимаемые решения и их последствия, в том числе и для людей, во благо которых эта деятельность осуществляется. Это актуализирует необходимость личностно-ориентированного управления и предполагает наличие в структуре личности современного руководителя такого качества, как социальная направленность, изучению которого, на наш взгляд, уделялось мало внимания [5].

Направленность в разных научных подходах к личности выделяется в качестве ведущей характеристики, хотя и толкуется по-разному: как динамическая тенденция (С. Л. Рубинштейн), как смыслообразующий мотив (А. Н. Леонтьев), как доминирующее отношение (В. Н. Мясищев), как основная жизненная цель (А. С. Прангишвили) [2].

Также направленность личности — это система «устойчиво характеризующих человека побуждений (что человек хочет, к чему он стремится, чего избегает, против чего готов бороться). При этом она достаточно динамична, то есть составляющие ее побуждения (мотивы) не остаются постоянными, они взаимосвязаны, влияют друг на друга, изменяются и развиваются, одни из компонентов являются доминирующими, в то время как другие выполняют второстепенную роль» [3]. Направленность — это и совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение, достижение относительно сложных жизненных целей, которая всегда социально обусловлена и формируется в онтогенезе в процессе обучения и воспитания, выступает как свойство личности, проявляющееся в мировоззренческой, профессиональной направленности, в деятельности, связанной с личным увлечением, занятием чем-либо в свободное от основной деятельности время [1].

Социальная направленность отличается повышенным вниманием к окружающему миру и людям, личностным включением в социально-экономические и политические события, в социум. Она всегда проявляется в различных видах деятельности и активности личности — в мировоззрении, убеждениях, целях, которые ставит перед собой человек, желаниях, склонностях, влечениях, пристрастиях и установках, осуществляемых во влечениях, идеалах и др. По сути, это присущая любому человеку предрасположенность к определенному восприятию окружающего, его осмыслению и поведению, соответствующему собственному взгляду на этот мир. Как показывают исследования, направленность личности целиком и полностью определяет ее успешность. Относительно государственной службы, «под социальной направленностью (в широком смысле) мы, вслед за Ю. В. Сиягиным, понимаем систему устойчивых побуждений личности при принятии решений ориентироваться не на собственные интересы, а на интересы общества и государства» [5].

Диагностика направленности личности чаще всего исходит из того, насколько сам человек удовлетворен тем, чем он занимается, и предполагает в том числе оценку его социальной ответственности, поскольку принципиальные решения в ходе управленческой деятельности связаны с социальными последствиями, которые и характеризуют результаты этой деятельности. По словам Майкла Корды «в конечном счете единственное качество, которое присуще всем преуспевающим людям, это умение и готовность брать ответственность на себя» [13].

В характеристике социальной направленности важную роль играют установки, поскольку именно они показывают в различных проявлениях человека его истинные взгляды, ценностные ориентации, же-



лания и этим самым отражают его позицию, которая может быть *позитивной* (жизнь, ее проявления, события и окружающие люди воспринимаются доброжелательно, адекватно и оптимистично), *негативной* (противоположное, отрицающее, недоверчивое восприятие действительности) и *нейтральной* (неопределенное восприятие, порой не позволяющее понять цели и установки человека, его ценностные устои).

Относительно профессиональных и карьерных устремлений человека, важной характеристикой выступают его притязания на определенное положение в социальной и профессиональной иерархии и степень удовлетворенности имеющими здесь достижениями [12].

Среди основных характеристик, как мы уже указали, обеспечивающих формирование поддержания и повышения социальной направленности, следует особо обозначить *желания* (осознаваемое влечение), *стремление* (желание, подкрепленное действием), *интерес* (внимание к определенному объекту, процессу, врожденное любопытство, основанное на необходимости познания), *склонность* (способность к определенной деятельности, потребность в ней). Основой склонности является глубокая устойчивая потребность индивида в той или иной деятельности, в принципе, склонность и есть интерес к той или иной деятельности.

Все названные характеристики выступают факторами проявления различных способностей личности, сказывающихся на становлении ее модели мира и способов существования в нем, поэтому оценка их является актуальной и практически значимой [5].

Такая оценка возможна на основе метода контент-анализа, который начал впервые применяться еще в конце XIX — начале XX вв. в исследованиях французского журналиста Ж. Кайзера, американских журнали-

стов Б. Мэттью, А. Тенни, Д. Спида, Д. Уипкинса и американского социолога, представителя бихевиористского подхода к политической науке Г. Лассуэла для исследования газетных публикаций, военной пропаганды и политических текстов [8].

Ввиду своей высокой прикладной значимости, данный метод получил широкое развитие в последующие годы, а в 1952 американским исследователем Б. Берелсоном были сформулированы 17 целей, которые в настоящее время считаются классическими задачами, решаемыми методом контент-анализа. Не перечисляя все, отметим основные из них: определение намерений и иных характеристик участников коммуникации; определение психологического состояния индивидов и/или групп; сравнение различных СМИ; описание различий в содержании коммуникативных процессов в различных странах; выявление установок, интересов и ценностей различных групп населения и общественных институтов и пр. [9].

В рамках психологии наиболее распространенным определением метода служит следующее: «контент-анализ» (от англ. content — содержание) — метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, теле- и радиопередач, интервью, ответов на открытые вопросы и т.д.), в котором в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации. Далее применение метода предполагает систематический замер частоты и объема упоминаний этих единиц в определенной совокупности текстов или другой информации [4].

В настоящее время контент-анализ широко используется в социологии (Е. Я. Таршис [7], Р. Тернер и Г. Андрен [8]), психологии (М. Каниццо, Н. Рейлли, П. Д. Сneider [9]), психиатрии (Л. А. Готтшалк [11]), а также в исторических исследованиях, лингвистике, литературоведении и т.д. В социологических исследованиях метод используется для анализа материалов средств массовой инфор-



мации, различного рода служебных документов, для установления меры эффективности политических слоганов, для определения стереотипов сознания различных социальных групп и т.д. В психологии он служит для выявления социально-психологических характеристик отдельных компонентов процесса общения и самого общения, для исследования самых различных социально-психологических феноменов, процессов групповой активности [6].

Одной из особенностей применения метода контент-анализа является прямая связь категорий анализа с имеющейся целью исследовательской работы, в связи с тем, что такими категориями часто являются основные понятия, вытекающие из концепции проводимого исследования [1].

По сравнению с другими методами, применяемыми для обработки текстов, контент-анализ, как метод формализованного наблюдения и статистических процедур, отличается тем, что в процессе исследования происходит перевод текстовой информации в количественные результаты.

В нашей многолетней практике метод показал эффективность в том числе и при анализе видеопрезентаций, в которых испытуемых просили без подготовки рассказать о себе, своей работе, достижениях.

В данной статье мы приводим пример попытки формализовать оценку видеопрезентации, которая была предпринята нами в ходе диагностики 226 руководителей крупного бизнеса.

Первая часть анализа касалась выделения признаков, позволяющих выявить индивидуально-психологические особенности руководителей. Вторая — признаков, характеризующих особенности его направленности.

Процесс получения видео информации для анализа проходил следующим образом: после прохождения тестируемым ряда заранее определенных компьютерных психологических методик он приглашался в отдельный кабинет, где психолог, проводивший тестирование, просил без подготовки сделать короткую

30-секундную самопрезентацию. Начинать презентацию оцениваемым предлагалось с представления себя, что необходимо для протокола и удобно для группы экспертов. Оцениваемый предупреждался, что данная презентация будет записана на видео и будет использована в качестве дополнительного материала при составлении его личностно-управленческого портрета. В процессе анализа текста учитывались только первые 30 секунд презентации, что оговаривалось перед началом записи, хотя оцениваемый имел возможность закончить самопрезентацию без прерывания и тогда итоговое время выступления отражалось в особой шкале.

Для анализа индивидуально-психологических особенностей использовались следующие категории:

1. Жесткость речи.

Данная категория базируется на подсчете глаголов совершенного вида и односоставных предложений.

2. Мягкость речи.

Для вычисления категории «Мягкость речи» производится подсчет глаголов несовершенного вида и сложноподчиненных предложений с союзами «если», «оттого», «зато», «будто», «словно», «точно» и пр.

3. Эмоциональность.

В данной категории учитывается наличие эмоционально окрашенной оценочной лексики, прилагательных, вводных конструкций (слов, сочетаний, предложений) с модальной оценкой, с выражением чувств говорящего, с обращением говорящего; присутствие сравнительных оборотов, именных и наречных словосочетаний.

4. Информативность.

В процессе количественного анализа учитываются глаголы, используемые для описания конкретных ситуаций безотносительно к их модальности; наличие вводных конструкций с источником выска-



зываемой мысли, с оформлением последовательности высказываемого; наличие вставных конструкций, бессоюзных сложных предложений.

5. *Время.*

Фиксируется общее время презентации, в дальнейшем используемое в качестве вспомогательной шкалы для подсчета «Отклонение во времени».

6. *Ошибки в речи.*

7. *Витиеватость.*

Подсчитываются причастные обороты, деепричастные обороты, сложноподчиненные предложения, вводные слова.

8. *Неформальность речи.*

Фиксируется присутствие в видеопрезентации слов, которые являются разговорными, жаргонными, просторечными, словами-паразитами, нелексическими выражениями.

9. *Количество слов.*

Производится подсчет слов во всей презентации. Данная категория необходима для вычисления насыщенности текста.

10. *Пауза.*

Производится подсчет пауз в презентации с последующим анализом предполагаемых причин, вызвавших данную остановку в речи.

Минимальными компонентами или элементами анализа, относительно которых делаются обобщения, избраны слово, выражение, презентация и секунда.

Еще на этапе *подготовки* к анализу определяются единицы счета, то есть количественные меры единиц анализа, которые позволяли регистровать частоту появления признака категории анализа (признаков, имеющих возможность оценки социальной направленности) в видеопрезентации — это количество слов, секунд, пауз и выражений (Табл. 1).

Целостный анализ видеопрезентации дополняют такие ее характеристики как «Отклонение по времени», «Насыщенность», которые определяются по формулам на основе результатов технического анализа произнесенного текста.

1. *Отклонение по времени.*

$$\frac{T}{30} - 1 = A,$$

где T — общее время и A — отклонение во времени.

2. *Насыщенность.*

$$\frac{N}{30} = M,$$

где N — количество слов за 30 секунд и M — насыщенность.

Таблица 1

Классификатор контент-анализа

Наименование категории анализа	Элемент анализа	Единица счета
Жесткость речи	слово	Количество слов
Мягкость речи	слово	Количество слов
Эмоциональность	слово	Количество слов
Информативность	слово	Количество слов
Время	секунда	Количество секунд
Ошибки в речи	слово	Количество слов
Витиеватость	фраза	Количество фраз
Неформальность речи	слово	Количество слов
Количество слов	слово	Количество слов
Пауза	презентация	Количество пауз



Оценки, отражающие особенности социальной направленности включали три группы показателей (Табл. 2).

1. Эгоцентричность.

Категория «Эгоцентричность» определяется через подсчет слов, а именно личных и притяжательных местоимений 1 лица единственного числа (я, меня, мой, мной и т.д.).

2. Корпоративность.

В процессе подсчета данной категории учитываются такие слова, как предприятие, фирма, завод, отдел, название предприятия, которым руководит оцениваемый, должность, служебная лексика и т.д., личное местоимение 1 лица множественного числа во всех падежах, притяжательные местоимения «наши».

3. Социальные цели.

Категория «социальные цели» определялась числом случаев формулировки социально-значимых целей деятельности или социально-направленных достижений.

На первом этапе анализа материала видеопрезентации определяется адекватность и релевантность текста.

На втором этапе определяется правильность построения текста, его ценностная направленность, а также аудиолингвистическая составляю-

щая в категориях «жесткий — мягкий», «эмоциональный — информативный», «эгоцентричный — корпоративный» «социально-направленный — эгоцентричный».

После завершения этих этапов, которые заключались в содержательном анализе видеопрезентации и определении количественных характеристик по выбранным категориям, задачей *третьего этапа* является построение диаграммы на основе семи характеристик, которые определены конкретной задачей диагностики, проводимой группой экспертов в целом (Рис. 1). Для занесения данных в таблицу 2 результаты количественного анализа высчитываются по следующей формуле.

$$\frac{Q}{Q_{\max}} = R,$$

где Q — результат по категории
 Q_{\max} — максимальный результат по категории
 R — итоговое число, заносимое в таблицу (Табл. 3).

Таблица 2

Особенности социальной направленности

Наименование категории анализа	Элемент анализа	Единица счета
Эгоцентричность	слово	Количество слов
Корпоративность	слово	Количество слов
Социальные цели	фраза	Количество фраз

Таблица 3

ФИО	Эгоцентричность	Жесткость речи	Эмоциональность	Корпоративность	Мягкость речи	Информативность	Социальные цели
Руководитель 1							
Руководитель 2							
Руководитель n							
Среднее по группе							

Итоговая таблица

Для более наглядного и информативного отражения результатов контент-анализа конкретного испытуемого и определения средних по данной группе результатов строится «лестничная диаграмма» (Рис. 1).

Как видно на рисунке, данный тип диаграммы позволяет достаточно наглядно оценить не только конкретного руководителя, но и соотнести его результаты с группой других оцениваемых руководителей. В качестве сравнения вместо показателя «среднее по группе» могут также использоваться результаты «социально-направленный руководитель», «среднее по выборке» или «результаты первого руководителя».

Оценка социальной направленности в данном исследовании высчитывались эмпирически на основе интеграции трех показателей: «социальные цели», «корпоративность»

минус «эгоцентричность», соотнесенная с максимальным значением результата по всему массиву обследованных руководителей¹.

Далее — *четвертый этап*: по процедуре оценки видеопрезентации проходит собеседование с испытуемым: уточняются затруднения при выполнении задания, проговаривается ход видеопрезентации, удовлетворенность ею, информация, оставшаяся за кадром, и т.п., что позволяет выявить дополнительную диагностическую информацию для последующего анализа.

По результатам содержательного анализа и диаграммы контент-анализа (и это последний, *пятый этап*) готовится итоговая справка, содержащая общие и персональные выводы по результатам анализа видеопрезентаций и в совокупности с результатами, полученными с использованием других методов психологической оценки, что и составляет основу личностно-профессиональной характеристики оцениваемого.

В результате сопоставления выбранных категорий анализа видеопрезентации со шкалами психоло-

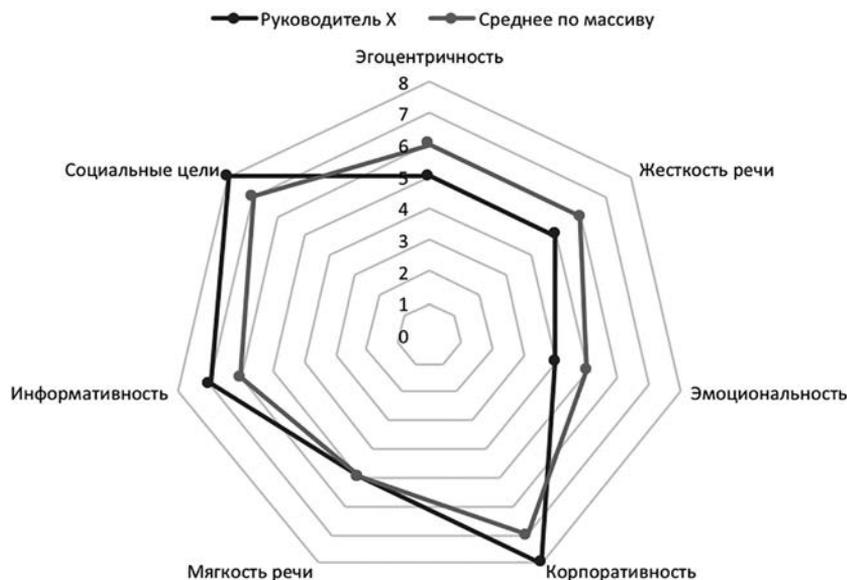


Рис. 1. Примерная диаграмма по результатам анализа видеопрезентации.

¹ В результате многолетних исследований значительного числа руководителей высшего и среднего звена накоплено достаточное количество материала, позволяющего проводить сравнения со «средним по выборке».



гических тестов: «Опросник управленческого потенциала» (ОУП), теста (ТН) и теста акцентуации характера Леонгарда-Шмишека (Л-Ш) были получены значимые корреляции (Табл. 4), которые позволяют судить о корректности категорий анализа и надежности метода.

В связи с тем, что категории анализа подбираются согласно цели исследования, можно говорить о гибкости данного метода, благодаря которой становится возможной проверка валидности результатов стандартных психологических методик и выявление новых, латентных личностно-управленческих качеств испытуемых, которые могут легко затеряться в рамках стандартного психологического тестирования.

Приведем данные анализа 226 видеопрезентаций, позволившие получить «портрет социально-направленного руководителя». Такой руководитель, в первую очередь, характеризуется коммуникативными

качествами, умением налаживать контакты (здесь и далее категории анализа, рисунок 1–2, 4, 5, 6, 11) располагать к себе людей (4, 5, 6, 8, 11) предотвращать конфликты (4, 10, 12) и т.п. Присутствует способность понимать и принимать нужды других людей, действовать в их интересах (1, 2, 6). Дальнейший анализ индивидуального профиля по всем выделенным показателям и в сравнении с аналогичными данными, полученными по другим методикам (Табл. 4), позволяет сделать вывод, что наряду с управленческой компетентностью и организаторскими талантами такой руководитель способен к проявлению чуткости и проницательности, доверию к людям, являясь эмоциональным лидером коллектива, отлича-

Таблица 4

Корреляция между шкалами, полученными в результате контент-анализа видеопрезентаций, и шкалами теста Леонгарда-Шмишека, теста нормативности и опросника оценки управленческого потенциала

Категории анализа	Шкалы	Коэффициент корреляции
Эмоциональность	Безопасность (ОУП)	-0,80
Ошибки в речи	Застревание (Л-Ш)	0,81
Ошибки в речи	Гипертимность (Л-Ш)	0,78
Информативность	Дистимность (Л-Ш)	-0,77
Мягкость речи	Педантичность (Л-Ш)	0,74
Информативность	Самопринятие (ОУП)	-0,72
Мягкость речи	Нормативность (ТН)	-0,71
Информативность	Интернальность (ОУП)	0,68
Эмоциональность	Гипертимность (Л-Ш)	0,65
Витиеватость	Интернальность (ОУП)	-0,64
Ошибки в речи	Интернальность (ОУП)	-0,64
Корпоративность	Ориентация на поставленные задачи (ОУП)	0,62
Эгоцентричность	Тревожность (Л-Ш)	0,59
Жесткость речи	Нормативность (ТН)	0,53
Жесткость речи	Концепция X (ОУП)	0,48
Социальные цели	Ориентация на кровную идею (ОУП)	0,45
Эгоцентричность	Самопринятие (ОУП)	0,44



чаясь умением улавливать тенденции и представлять общее мнение руководству, демонстрируя личную и социальную ответственность, ориентируясь не на собственные интересы, а на интересы общества и государства.

Таким образом, контент-анализ позволяет наиболее полно и точно оценить разные стороны личности и выявить характеристики, дающие предварительную оценку уровню социальной направленности тестируемых руководителей. Это особенно важно в связи с тем, что прямые методы опросов здесь как правило не дают достоверной информации из-за высокого уровня социальной желательности ответов. Наилучшие результаты дает интервью, но вместе с тем, здесь требуется высокий уровень квалификации эксперта и достаточно велика роль субъективной составляющей, поэтому контент-анализ представляется одним из эффективных инструментов, позволяющих получить объективные формализованные оценки, отражающие социальную направленность человека. Вместе с тем, при «ручной обработке» данных и здесь приходится сталкиваться с зависимостью результатов от особенностей личности эксперта.

Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2003.

2. *Григорьев С. И., Растов Ю. Е.* Основы современной социологии: Учебное пособие. — Изд-во Алтайского государственного университета, 2001.

3. Основы психологии и педагогики: практикум для студентов всех специальностей и всех форм обучения / И. Г. Шупейко, А. Ю. Борбот, Е. М. Доморацкая, Д. А. Пархоменко. — Минск: БГУИР, 2008.

4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. М., 1990.

5. *Сinyaгин Ю. В.* Социальная направленность как характеристика личности руководителя государственной службы // Образование личности. — 2019. — № 1. — С. 40–46.

6. *Сinyaгин Ю. В., Сinyaгина Н. Ю., Алгошина Ю. К.* Личностно-ориентированный подход в управлении: мировой опыт // Образование личности. — 2017. — № 1. — С. 47–56.

7. *Таршис Е. Я.* Контент-анализ // Социологический словарь / Отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев, уч. секр. О. Е. Чернощек. — М.: Норма: инфра-М., 2010.

8. *Andren G.* Reliability and content analysis / Advances in content analysis. Ed. by K. E. Rosenggren. — Beverly Hills. CA: Sage. — 1981. — Pp. 23–67.

9. *Berelson B., Lazarsfeld P., Gaudet H.* The people choice: How the voter makes up his mind in a presidential campaign / 3rd ed. — New York: Columbia University Press, 1968.

10. *Cannizzaro M., Reilly N., Snyder P. J.* Speech Content Analysis in Feigned Depression // Journal of Psycholinguistic Research. — Vol. 33. — No. 4. — July 2004. — Pp. 24–67.

11. *Gottschalk L. A.* The application of computerized content analysis of natural language in psychotherapy research now and in the future // American Journal of Psychotherapy. — 54(3). — 2000. — Pp. 305–311.

12. *Sinyagin Y. V.* The components of managerial alacrity of government Executives // European Research Studies journal. — 2018. — T. 21. — No. 1. — Pp. 295–308.

13. <http://www.wisdomcode.info/ru/quotes/authors/51064.html>

CONTENT ANALYSIS IN ASSESSING THE SOCIAL ORIENTATION OF PUBLIC SERVANTS

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

Jane V. Sinyagina

Senior Program manager, Microsoft,
Seattle, USA

Jane.sinyagina@live.com

Abstract

The article is devoted to social orientation in the system of personal characteristics of managers and questions of its evaluation. Such orientation is characterized by increased attention to the world and people, personal involvement in socio-economic and political events, social interest in solving a variety of social problems in the sphere of influence. It seems that social orientation is a concept that reflects to the greatest extent the internal quality of a civil servant's personality, his or her system of stable motives, the ability to make decisions based not on his or her own interests, but on the interests of society and the state. On the basis of personality-centered and resource-based approaches in management the various aspects of social orientation are considered, its analysis from the standpoint of values and responsibility is carried out, the role of content analysis in its diagnosis is characterized. The history of the method of content analysis and its analytical capabilities regarding the video presentation are described. It seems that this technology, along with others, allows us to identify new characteristics that provide an adequate assessment of the social orientation of the managers under the test.

Keywords: content analysis, civil servants, social orientation of the individual, value orientations of civil servants, assessment of social orientation, personality-based approach.

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

N.Yu. Sinyagina, J.V. Sinyagina

Content analysis in assessing
the social orientation
of public servants



References

1. Andreeva G. M. Social psychology: Textbook for higher educational institutions. 5th ed., Rev. and add. Moscow, 2003. (In Russ.)
2. Grigoriev, S.I., Rastov, Yu.E. Fundamentals of modern sociology. Textbook. Publishing House of Altai State University, 2001. (In Russ.)
3. Basics of psychology and pedagogy: a workshop for students of all specialties and all forms of education. I. G. Shupeiko, A. Yu. Borbot, E. M. Domoratskaya, D. A. Parkhomenko. Minsk: BSUIR, 2008. (In Russ.)
4. Psychology. Dictionary. Ed. A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. 2nd ed. Moscow, 1990. (In Russ.)
5. Sinyagin Yu.V. Social orientation as a characteristic of the personality of the head of the civil service. *Obrazovaniye lichnosti*. 2019. No. 1. Pp. 40 – 46. (In Russ.)
6. Sinyagin Yu.V., Sinyagin N. Yu., Aldoshina Yu.K. Personality-oriented approach to management: global experience. *Obrazovaniye lichnosti*. 2017. No 1. Pp. 47 – 56. (In Russ.)
7. Tarshis E. Ya. Content Analysis. Sociological Dictionary. Ed. ed. G. V. Osipov, L. N. Moskvichev, uch. sec O. E. Chernoshchek. Moscow, 2010. (In Russ.)
8. Andren G. Reliability and content analysis. In: *Advances in content analysis*. Ed. by K. E. Rosenggren, Beverly Hills. CA: Sage. 1981. Pp. 23 – 67.
9. Berelson B., Lazarsfeld P., Gaudet H. The people choice: How the voter makes up his mind in a presidential campaign. 3rd ed. New York: Columbia University Press, 1968.
10. Cannizzaro M., Reilly N., Snyder P.J. Speech Content Analysis in Feigned Depression, *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 33, No. 4, July 2004. Pp.24 – 67.
11. Gottschalk L. A. The application of computerized content analysis of natural language in psychotherapy research now and in the future. *American Journal of Psychotherapy*, 54(3), 2000. Pp. 305 – 311.
12. Sinyagin Y. V. The components of managerial alacrity of government Executives. — *European Research Studies journal*. 2018, T.21 No. 1. Pp. 295 – 308.
13. <http://www.wisdomcode.info/ru/quotes/authors/51064.html>

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ И ФОРМИРОВАНИЕ КОМАНДЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

«Человеческий фактор» все больше и больше приобретает позитивное содержательное наполнение в организационном контексте, появляются новые формы управления, где роль каждого сотрудника важна, уникальна и зависит от степени его вовлеченности в жизнь организации, идентификации себя с ее ценностями, миссией, целями, а также от уровня развития его личностно-профессиональных ресурсов. Кроме того, появляются управленческие системы, альтернативные жесткой управленческой иерархии, но более эффективные в проектной работе и творческой деятельности. В настоящее время готовность к командной работе является ключевой управленческой компетентностью не только руководителя организации, но и ее сотрудников. В связи с этим возможность рассмотреть вопрос о формировании команды в условиях деятельности современной организации является актуальной и необходимой. Исследованию личностных особенностей сотрудников и влиянию их на процесс формирования команды уделяется недостаточное внимание. Статья посвящена исследованию стилевых особенностей организационного поведения сотрудников в контексте формирования команды в условиях современной организации. Приводятся данные пилотажного эмпирического исследования. Содержится описание сочетаний стилевых особенностей по критериям: принятие задачи и инициативность, отношение к изменениям, отношение к сотрудничеству.



Е.Г. Чирковская

*кандидат психологических наук, доцент,
директор Научно-образовательного центра
современных кадровых технологий факультета
Оценки и развития управленческих кадров,
Институт «Высшая школа государственного управления»,
РАНХиГС при Президенте Российской Федерации,
г. Москва, Россия
tchirkovskaya@mail.ru*

Ключевые слова: команда, формирование команды, командообразование, стилевые особенности организационного поведения, типы организационного поведения, психологические особенности, сотрудники организации, персонал.



Несмотря на довольно популярное обращение как зарубежных, так и отечественных исследователей различных научных областей к изучению команды, командообразования, формирования команд различного типа и вида, все же представление о механизмах, условиях и факторах формирования команд в современной организации остается поверхностным. Исследователи во многом сосредотачивают свое внимание либо на управленческой стороне — командном менеджменте — управлении процессом ее формирования, либо на социально-психологической стороне — анализ социально-психологических процессов, взаимодействие в команде ее членов, ролевое распределение [2,11].

Действительно, команда представляет собой специфическую малую группу и формируется на основе социально-психологических законов, но команда — еще и коллективный субъект деятельности, а в этой связи исследованию личностных особенностей сотрудников и влиянию их на процессе формирования команды уделяется недостаточное внимание [1,6].

В целях исследования психологических особенностей сотрудников компании рассматривались стилевые особенности их организационного поведения. Являясь психологическими особенностями сотрудников, стилевые характеристики их организационного поведения могут выступать дифференцирующими признаками, позволяющими выделить типы сотрудников с характерными для них чертами. Для проверки этой гипотезы было проведено пилотажное эмпирическое исследование в условиях реально действующей коммерческой организации.

Модель пилотажного эмпирического исследования строилась на основе следующих теоретических положений:

1) С. Танненбаума, Р. Берда, Е. Саласа, считавших, что команда — это небольшая группа сотрудников, связанных совместной деятельностью и разделяющих ее цели, ценности и общие подходы реализации. Они взаимодополняют друг друга в области профессиональных компетенций

(навыков), ролевого взаимодействия, способны менять роли в зависимости от ситуации и организационной необходимости, берут на себя личную ответственность за командные результаты, вовлечены в деятельность команды, идентифицируют себя с ней и готовы быть носителями ее идей, целей и стратегических планов [9].

2) А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шостром, В. Франкл, Ф. Перлз и др., отмечающих, что человек — это активный субъект различных процессов, в том числе и деятельности, способный осознанно и ответственно выбирать способы поведения в зависимости от собственных предпочтений, ключевых ценностей и мотивов, а также на основе своих личностных ресурсов и потенциалов.

3) В. С. Мерлина, Е. А. Климова о том, что «индивидуальный стиль деятельности» — это индивидуальная система психологических средств, к которым прибегает человек в целях максимальной сбалансированности проявлений собственной индивидуальности и объективных внешних условий. Индивидуально-личностные особенности проявляются в деятельности в виде характерных для человека устойчиво повторяющихся поведенческих способов и приемов, типичных стратегий деятельности, индивидуально-своеобразных особенностей контроля и пр., способствующих его адаптации к объективным требованиям среды [3].

4) В. Н. Маркина о команде как сообществе единомышленников и профессионалов — «созвездие лидеров» — и Ю. В. Синягина, о компетенции руководителя в области формирования своего делового организационного окружения с использованием инструментов реальной оценки профессионально-важных личностных и индивидуально-психологических качеств работников для оптимального формирования потенциально состоятельных управленческих команд [4, 8].



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Е.Г. Чирковская

Стилевые особенности
организационного поведения
сотрудников и формирование
команды в условиях современной
организации

5) Ю. В. Синягина о личностно-ориентированном подходе в управлении, который предполагает опору на личностные элементы управления, целенаправленное взаимодействие субъектов управленческого процесса, направленность в управлении на человека, его ресурсы и потенциалы с целью достижения наибольшей эффективности как для организации, так и для реализации самого человека [7].

Эмпирическую базу пилотажного исследования составили сотрудники бизнес-компании ($n=50$), которая реализует свою деятельность в области услуг населению в сфере клиентского сервиса (ООО «Столица»). В целях реализации стратегических планов развития компании был разработан новый стандарт взаимодействия с клиентами, основанный на понимании, принятии и продвижении организационных ценностей и миссии. Для этого планировалось сформировать «команду изменений», в задачу которой входило обучение новым стандартам обслуживания клиентов, освоение новых правил взаимодействия внутри компании, внедрение этих правил в повседневную практику работы, поддержание правил взаимодействия с клиентами на всей территории компании.

Структура компании представляет собой 4 подразделения: организационно-управленческое, производственное, клиентское, обеспечивающее.

В качестве диагностического инструментария был использован опросник «Оценка стиля организационного поведения» (Е. Г. Чирковская, Е. В. Снесарева) [10].

Опрос сотрудников показал, что они различаются своим отношением к принятию организационных задач. Так, например, 60% респондентов ($n=30$) считают, что в организации «нет своих или чужих задач, все задачи требуют глубины приня-

тия и инициативы в ее решении», при этом они считают, что «важно отношение к задаче, а не готовность проявить инициативу в ее решении». Интересно, что мнения сотрудников разделились: 46% ($n=23$) сотрудников отметили, что «в организации все задачи важны, но решать их нужно только в том случае, когда это поручено именно тебе», а 42% ($n=20$) — «любая задача в организации требует инициативы и включенности, даже если это задача «не моя» и впрямую ко мне не относится». В отношении проявления инициативы 26% ($n=13$) респондентов считают, что «любая оргзадача — это просто повседневная текущая работа, и никакая инициатива здесь не нужна», а 20% ($n=10$), что «нет смысла проявлять инициативу при решении задач, которые мне не интересны или я не считаю их «своими». Вместе с тем 24% ($n=12$) респондентов отмечают, что «включиться в «чужие» задачи своей инициативой — это всегда полезно для общего дела. Таким образом, сотрудники компании в большей своей массе имеют позитивное отношение к заданным извне организационным задачам, хотя в отношении проявления инициативы в их исполнении их мнения разделились: в компании присутствует часть сотрудников, которые не считают необходимым проявлять инициативу при решении задач, особенно если к ним нет личного интереса.

Рассматривая отношение сотрудников к переменам и важным изменениям, результаты опроса показали: 72% ($n=36$) опрошенных довольно пассивно и выжидательно относятся к изменениям и переменам — «всегда важно быть в курсе происходящих изменений, понимать и разделять их смысл». При этом активно включаться в их реализацию нужно только при условии указания «сверху»; 56% ($n=28$) считают, что «никогда нельзя затевать перемены без тщательного анализа и обоснования их целесообразности»; 34% ($n=17$) указали, что «что-то менять нужно только тогда, когда есть реальная и ощутимая угроза делу». Лишь 12% ($n=6$) сотрудников подчеркнули своими максимально возможными баллами, что



«удовольствие в работе получаешь только тогда, когда есть возможность придумывать и реализовывать новые идеи, подходы и способы».

Таким образом, сотрудники компании, не отрицая необходимости и важность изменений и преобразований, все же довольно пассивно и настороженно к ним относятся, предпочитают выжидательную позицию либо наступления ситуации «поставило перед фактом руководства». В то же время в организации есть несколько сотрудников, для которых работа является творческим процессом, и они выражают свою готовность к переменам и развитию. Это важный результат для реализации целей дальнейшего формирования «команды изменений».

Немаловажным фактором при формировании команды является понимание отношения сотрудников к другим людям в компании и к сотрудничеству с ними. В ходе опроса респонденты отметили следующее: 74% (n=37) участников опроса максимально возможные баллы поставили утверждению «решение, принятое путем обсуждения в группе, всегда и для всех должно быть руководством к действию», можно считать, что сотрудники компании проявили готовность к данной норме совместной деятельности. Половина сотрудников (50%, n=25) отметила, что «успешное сотрудничество возможно только тогда, когда окружающие ценят и учитывают твоё мнение» и «деловое взаимодействие в организации — это, прежде всего, средство для решения поставленных задач, а не средство для проявления собственных амбиций». Вместе с тем, как оказалось, сотрудники не лишены желания извлечь личную выгоду из сотрудничества с коллегами: «для успешного решения своих должностных и функциональных задач в организации необходимо уметь извлекать пользу из общения с окружающими» — 28% (n=14) и «трудовой коллектив — хорошая площадка для проявления и демонстрации собственных сил, потенциала и компетенций» — 26% (n=13), а 14% (n=7) выбрали следующее утверждение в качестве ключевого:

«если взаимодействие с окружающими при решении поставленных задач угрожает независимости или противоречит личным интересам, его нужно прекратить». И только 8% (n=4) максимальное количество баллов отдали утверждению «каждый должен быть заинтересован в улучшении результатов всех, ведь самое большое удовольствие — это делать полезное другим людям», то есть минимальное количество сотрудников компании склонны проявлять выраженный альтруизм и вовлеченность. Большинство сотрудников, воспринимая сотрудничество с коллегами как организационную норму, не воспринимают его как ценность.

Обобщив полученные данные опроса сотрудников компании, были выделены и описаны **четыре типа проявления стиливых характеристик сотрудников в их организационном поведении.**

По критерию «принятие организационных задач и инициативности»:

- Тип А — продемонстрировали 18% (n=9).

Для них характерно: внешне заданную задачу не принимают и не присваивают «как свою», такая задача не считается ими субъективно значимой и поэтому игнорируется. Занимают выжидательную позицию и, чаще всего, самоустраиваются от действий по решению организационной задачи.

- Тип В — продемонстрировали 30% (n=15).

Им присуще: организационную задачу принимают, понимает, считают «своей» сопереживают, считают личностнозначимой, важной, разделяют, но при этом ждут указаний к действию.

- Тип С — продемонстрировали 22% (n=11).

Их отличает: организационная задача принимается, но не признается субъективнозначимой и понимает-



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Е.Г. Чирковская

Стилевые особенности
организационного поведения
сотрудников и формирование
команды в условиях современной
организации

ся как повод начать действовать, проявлять инициативу, активно решать задачу.

■ Тип D — продемонстрировали 38% (n=19).

У них проявляется: организационную задачу способны принять как «свою», субъективнозначимую, разделяемую и ценностную. Способны понять и разделить ее смысл и значимость, воодушевиться и активно ее реализовывать, проявляя инициативу, порой выходя за границы одобряемого организационного поведения.

По критерию «отношение к изменениям»:

■ Тип A — продемонстрировали 6% (n=3).

Для них характерно: считают перемены препятствием в своей работе. Ощущают недоверие к изменениям, воспринимают перемены как угрозу привычному — сложившимся идеям и мнениям. Удовлетворены существующим положением вещей. И испытывают дискомфорт в условиях предстоящих изменений, стремятся сохранить сложившийся статус-кво. Устраняются от активных действий по реализации изменений. Стремятся занять позицию стороннего наблюдателя или критика, выражают сомнения в позитивном исходе любых перемен.

■ Тип B — продемонстрировали 48% (n=24).

Им присуще: считают перемены возможными и даже необходимыми для развития организации. Принимают изменения, разделяют стремление к новым идеям и способам работы. Сочувствуют, могут быть единомышленниками. Получают удовольствие от своей включенности в процессы обсуждения перспектив, видят в этом свое участие и вклад в общее дело. При реализации изменений действуют только при условии согласованных и принятых решений, утвержденных пла-

нов и способов или руководящих санкций. Ждут решений со стороны о способах действия, в этом случае готовы «примкнуть» к реализаторам перемен. Сами активных действий, как правило, не принимают.

■ Тип C — продемонстрировали 36% (n=18).

Их отличает: отношение к изменениям осторожное и скептическое. В изменениях в большей степени видят риски, чем возможности. Как правило, долго сомневаются в их целесообразности, своевременности и полезности, до тех пор пока отсутствие перемен не становится угрозой делу. В этом случае способны активно и осознанно действовать по реализации изменений.

■ Тип D — продемонстрировали 18% (n=9).

У них проявляется: относятся к переменам как к очевидности, единственной возможности развития. Испытывают интерес что-то менять, бездействие их угнетает. Смело берутся за реализацию перемен, демонстрируют уверенное поведение, могут вдохновить и вовлечь окружающих. При этом склонны недооценивать риски этих изменений.

По критерию «отношение к сотрудничеству»:

■ Тип A — продемонстрировали 22% (n=11).

Их характеризует: к окружающим людям в организации относятся скорее нейтрально, не видят в них самостоятельной ценности. Также могут воспринимать их как помеху или ограничение в своей деятельности. Предпочитают самостоятельно и автономно выполнять поставленные задачи, избегая совместных форм деятельности и ограничивая контакты.

■ Тип B — продемонстрировали 22% (n=11).

Их отличает: воспринимают группу в организации как среду, в которой им комфортно. Как правило, видят в окружающих людях в организации ресурс/средство/источник помощи, полезности в работе и достижении индивидуальных целей. Исходят из того, что сами по себе люди в организации не являются отдельной ценностью. Склон-



ны к конъюнктуре и конкуренции, в группе действует автономно. Предпочитают использовать наиболее компетентных либо статусных людей для получения нужной информации, необходимой поддержки в своей самостоятельной и автономной работе. Могут быть конформны и зависимы от мнения окружающих. Нуждаются в групповом внимании к себе.

■ Тип С — продемонстрировали 22% (n=11).

Им присуще: готовы к партнерству на время решения конкретных задач или собственных интересов. Группу и других людей часто воспринимают как возможность для решения поставленных задач, демонстрации потенциалов и реализации амбиций. Как правило, самостоятельны в действиях, независимы от мнения группы. Прагматичны, способны к взаимодействию, предпочитают совместные формы работы. Не склонны быть душой компании, часто отстранены от общегрупповых процессов. Могут быть как оппозиционерами групповому мнению, так и лидерами. Характерна экспертная позиция, могут выступать конструктивным критиком. Стремятся разделять ответственность с окружающими членами группы. Нуждаются в поддержке и одобрении со стороны окружающих.

■ Тип D — продемонстрировали 44% (n=22).

У них проявляются: воспринимают группу и окружающих людей в организации как самостоятельную ценность, считая ее средой и средством для самореализации. Способствуют развитию группы, могут формировать групповое мнение. Отдают предпочтение коллективным формам работы. Заинтересованы в успехах каждого члена группы и группы в целом.

Стремятся внести свой вклад в коллективную деятельность. Предпочитают партнерские способы взаимодействия. Готовы взаимодействовать с окружающими с учетом их потребностей, подстроить под них свои интересы. Под себя и свою задачу могут создать свой коллектив, давая возможность и другим реализовать свои интересы¹.

На рисунке 1 наглядно представлено распределение сотрудников организации по типам проявления их характеристик организационного поведения. Так, по критерию «принятие задач» больше всего респондентов —

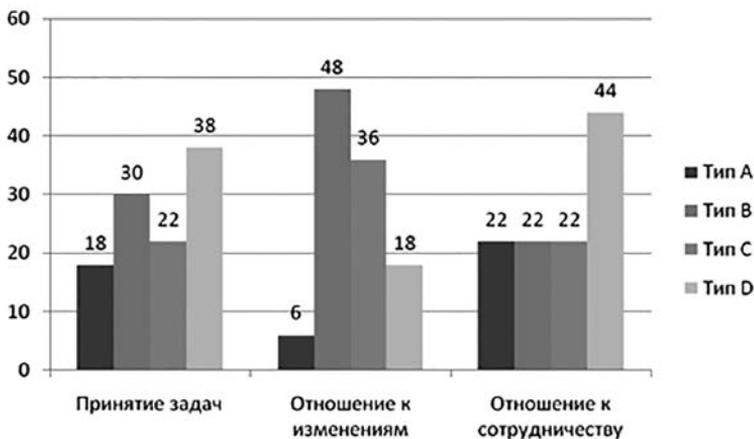


Рис. 1. Распределение респондентов по типам проявления стиливых особенностей их организационного поведения, в % от общего числа респондентов (n=50)

¹ Сумма показателей не равна 100%, так как респонденты демонстрировали и смешанные типы стиливых характеристик организационного поведения.



38% с выраженными характеристиками Типа D, по критерию «отношение к изменениям» — 48% с выраженными характеристиками Типа B, а по критерию «отношение к сотрудничеству» — 44% с характеристиками Типа D. Меньше всего сотрудников, продемонстрировавших свои стилевые особенности организационного поведения, характерные для Типа A по всем критериям оценки.

Результаты пилотажного исследования показали важность стилевых особенностей организационного поведения сотрудников для формирования команды в организации: отношение к задаче и инициативность, отношение к переменам и значимым изменениям и отношение к коллегам и сотрудничеству с ними — эти показатели интегрировано работают на мировоззренческую совместимость, эмоционально-коммуникативное состояние, организационно-культурный контекст и инструментальную дополнительную ценность членов команды.

Результаты пилотажного исследования позволили зафиксировать следующее: инициативность сотрудников не связана с позитивным отношением сотрудников к заданным извне организационным задачам не связано с их инициативностью, а зависит от наличия к ним личного интереса, либо доверия к другим участникам.

Сотрудники довольно пассивно и настороженно относятся к изменениям и переменам, предпочитают выжидательную позицию либо ситуации «поставило перед фактом руководство». Сотрудничество с коллегами сотрудники чаще всего воспринимают как организационную норму и не воспринимают организационную ценность. Только 8% сотрудников компании готовы проявлять выраженный альтруизм и вовлеченность. Большинство сотрудников воспринимают сотрудничество как возможность извлечь личную выго-

ду или как площадку для проявления и демонстрации собственных сил, потенциала и компетенций. Все эти особенности персонала организации необходимо учитывать при разработке путей формирования «команды изменений». А для проверки выявленных особенностей требуется более масштабное исследование, в том числе в разных организациях.

Список литературы

1. Демушкина О. С. Личностные характеристики сотрудников команды проекта как фактор эффективности проектной деятельности в сфере информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7. — № 1(22). — С. 269–272.
2. Картушина Е. Н. Командообразование как потребность в современном процессе управления персоналом // Социально-экономические явления и процессы. — 2013. — № 5 (051). — С. 99–102.
3. Климов Е. А. Психология индивидуальных различий // Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М., 1982. — С. 74–77.
4. Маркин В. Н. Команда: путь единомышленников // Акмеология. — 2002. — № 2. — С. 25–29.
5. Сартан Г. Н. Тренинг командообразования. — СПб., 2005.
6. Сартан Г. Н. Технология создания команды в бизнесе. — 2016. <https://katarsis.ru/tehnologiya-sozdaniya-komandy-v-biznese>.
7. Синягин Ю. В. Личностно-ориентированный подход в управлении: тренд, выдвинутый временем // Образование личности. — 2016. — № 4. — С. 61–65.
8. Синягин Ю. В., Переверзина О. Ю. Контекстная парадигма в оценке личностно-профессиональных ресурсов руководителей // Акмеология. — 2015. — № 2 (54). — С. 149–157.
9. Чанько А. Д. Командообразование в современных организациях: междисциплинарный синтез психологии и менеджмента // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия «Менеджмент». — 2007. — № 2. — С. 157–177.
10. Чирковская Е. Г., Снесарева Е. В. Стилевые особенности организационного поведения в системе оценки персонала организации // Акмеология. — 2015. — № 4. — С. 114–125.

11. Шебураков И. Б. Комплексный анализ командных ресурсов как современная технология оценки и развития управленческих команд // Образование личности. — 2018. — № 4 — С. 46—53.

STYLISTIC FEATURES OF ORGANIZATIONAL BEHAVIOR OF EMPLOYEES AND TEAM BUILDING IN A MODERN ORGANIZATION

Elena G. Chirkovskaya

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

Abstract

"Human factor" more and more acquires a positive content in the organizational context: the new forms of management, in which the role of every employee is important, unique and depends on the degree of his or her involvement in the life of the organization, self-identification with personal values, mission and goals as well as the level of development of his or her personal and professional resources. In addition, appeared the management systems alternative to rigid management hierarchy, so they are more effective in project work and creative activity. Currently team readiness is a key managerial competence not only for the head of the organization but also for its employees. In this regard, the opportunity to consider the formation of a team in a modern organization is relevant and necessary. Insufficient attention is paid to the study of employees' personal characteristics and their influence on the process of team formation. The article is devoted to the study of the style features of organizational behavior of employees in the context of team building in a modern organization. The data of the pilot empirical study are presented. Given a description of combinations of style features according to the criteria: acceptance of the task and initiative, attitude to changes and attitude to cooperation.

Keywords: team, team building, team building, stylistic features of organizational behavior, types of organizational behavior, psy-



chological characteristics, employees of the organization, employees.

References

1. Demushkina O. S. Personal characteristics of the project team's staff as a factor in the effectiveness of project activities in the field of information technology. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2018. Vol. 7. No. 1 (22). Pp. 269—272. (In Russ.)
2. Kartushina E. N. Team building as a need in the modern process of personnel management. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy*. 2013. No. 5 (051). Pp. 99—102. (In Russ.)
3. Klimov E. A. Psychology of individual differences. Ed. Yu. B. Gippenreiter, V. Ya. Romanov. Moscow, 1982. Pp. 74—77. (In Russ.)
4. Markin V. N. Team: the path of like-minded people. *Akmeologiya*. 2002. No. 2. Pp. 25—29. (In Russ.)
5. Sartan G. N. Team building training. St. Petersburg, 2005. (In Russ.)
6. Sartan G. N. Technology team building in business. 2016. <https://katarsis.ru/tehnologiya-sozdaniya-komandy-v-biznese/> (In Russ.)
7. Sinyagina Yu. V. Personality-oriented approach to management: the trend put forward by time. *Obrazovaniye lichnosti*. 2016. No. 4. Pp. 61—65. (In Russ.)
8. Sinyagina Yu. V., Pereverzina O. Yu. The contextual paradigm in assessing the personality and professional resources of managers. *Akmeologiya*. 2015. No. 2 (54). Pp. 149—157. (In Russ.)
9. Chanko A. D. Team building in modern organizations: an interdisciplinary synthesis of psychology and management. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universitetata*. Series "Management". 2007. No. 2. Pp. 157—177. (In Russ.)
10. Chirkovskaya E. G., Snesareva E. V. Style Peculiarities of Organizational Behavior in the Organization's Personnel Assessment System. *Akmeologiya*. 2015. No. 4. Pp. 114—125. (In Russ.)
11. Sheburakov I. B. Comprehensive analysis of team resources as a modern technology for assessing and developing management teams. *Obrazovaniye lichnosti*. 2018. No. 4. Pp. 46—53. (In Russ.)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ БЛАГОСОСТОЯНИЯ ОБЩЕСТВА

В статье поднимается вопрос о ценностных ориентациях государственных служащих как о неотъемлемом, на взгляд авторов, факторе положительного развития общества, социального благосостояния. За основу был взят ряд исследований, при анализе которых проявляется противоречие между тем, какие ориентиры как ведущие выделяют государственные служащие в своей работе, и тем, какие ценности транслируются во внешнюю среду, исходя из результатов работы чиновников. Отметим, что частично мотивы государственных служащих соответствуют сфере их деятельности, но мало направлены на улучшение благосостояния общества, внедрения преобразований с использованием инновационных технологий. Кроме того, социальные ожидания от государственного аппарата отличаются от ценностных тенденций, которые транслирует наибольшая часть чиновников. Выдвинуто предположение, что, во-первых, существующие методики по оценке руководителей государственной службы уязвимы и требуют усовершенствования; во-вторых, сама существующая система государственной службы требует преобразования. На данный момент наблюдается стремление работников государственного аппарата к конформности в рабочих процессах, следованию традициям и избеганию непопулярных решений — в то время как в обществе не наблюдается полной удовлетворенности от существующей ситуации во многих сферах. Очевидно ожидание от управляющего состава в государственном аппарате более высоких показателей в области достижений результатов, определенной степени готовности к риску, преодолению устоявшихся норм с целью преобразования системы, ориентированной, в первую очередь, на социальное благополучие.



А.В. Рожок
кандидат
психологических наук,
директор центра
kahn88@mail.ru



О.А. Воробьева
ведущий специалист
Olga_mailpost@mail.ru



А.А. Вяткина
специалист
Alina.imfine@yandex.ru



М.Э. Султанова
специалист
Milena.emberova@mail.ru

*Научно-образовательный центр оценки руководителей и управленческих команд
Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ,
г. Москва, Россия*

Ключевые слова: ценностные ориентации, государственная служба, государственные служащие, благосостояние общества, ориентация на общество, диагностика управленцев, преобразование системы.



Основная функция государства — управление развитием страны, а одна из значимых целей — обеспечение и развитие благосостояния общества. Ответственность за реализацию целей и задач государства возложена на государственных служащих, а эффективность определяется добросовестностью выполнения должностных обязанностей. При этом для качественного исполнения должностных обязанностей важное значение имеют внутренние ориентиры государственных служащих, то есть ценности, которые лежат в основе системы мотивации личности, задают ведущие тенденции поведения, вектор деятельности [4].

Ведущей мотивирующей силой для государственных служащих должно быть устойчивое стремление к объективно полезной практической помощи обществу: представление интересов общества в государственных органах, защита интересов граждан, обеспечение взаимосвязи между социумом и государством, ориентирование граждан в возникающих вопросах, в том числе с точки зрения нормативного обеспечения; защита во внешнем мире, представление граждан и страны в целом на международной арене. Это серьезные обязательства, и невозможно не согласиться с важностью наличия у государственного служащего стойкого внутреннего убеждения в том, что первостепенная задача — действовать на благо своих граждан.

Таким образом, ориентация на общество, стремление сделать жизнь граждан своей страны лучше, и, в целом, просоциальные ценностные ориентации должны рассматриваться как ведущее профессионально важное качество личности.

Многочисленные исследования показывают, что существует несоответствие между тем, какие ценности позиционируют государственные служащие как ведущие в своей работе, и какие ценности транслируются ими на практике. Так, стремление приносить пользу обществу или, иными словами, ориентация на общество выделяется государственными служащими как ведущий и определяющий направление их работы

фактор, однако наблюдения показывают, что отмечается высокая степень недовольства граждан по отношению к работе государственных служащих.

Результаты опросов населения показывают, что негативные оценки профессионально-нравственных качеств государственных служащих связаны в основном с преследованием ими целей, не соответствующих интересам государства и населения. Опрошенные отмечают как характерные для государственных служащих коррумпированность и взяточничество, бюрократизм, стремление использовать свою работу в корыстных целях, пренебрежение к законам, безразличное, неуважительное отношение к людям, нечестность, безответственное отношение к своим служебным обязанностям [5].

В то же время результаты исследований ценностно-мотивационной сферы государственных служащих свидетельствуют, что зачастую в ответах респондентов на вопросы о ценностях и ценностных ориентациях фиксируются декларируемые ценности, а не реально значимые для государственных служащих [9].

Так, в качестве наиболее значимых для себя ценностей государственные служащие называют религию, здоровье, счастливую семейную жизнь, независимость, ответственность, исполнительность, любовь, материальный достаток, обязательность, интерес к работе, самостоятельность, профессионализм. Средний уровень значимости имеют признание общественностью, принципиальность, самореализация, искренность. Низкий уровень значимости характерен для ценностей творчества, честности, инициативы, духовного развития, развлечения, достижения власти [2].

В рамках личностно-профессиональной диагностики, которая проводится факультетом оценки и развития управленческих кадров ВШГУ



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А.В. Рожок, О.А. Воробьева,
А.А. Вяткина, М.Э. Султанова**

Ценностные ориентации
государственных служащих
как фактор развития
благополучия общества

РАНХиГС, было проведено исследование ценностно-мотивационной направленности глав муниципальных районов одной из областей центрального федерального округа.

В качестве инструментов оценки были использованы методики оценки, направленные на выявление управленческого потенциала и управленческих способностей. Данные методики разработаны в РАНХиГС и представляют собой оригинальные опросники (тесты). Методики прошли апробацию более чем на 20 000 руководителей в области государственного управления и являются составной частью технологии личностно-профессиональной диагностики и оценки кандидатов в резерв высших управленческих кадров, а также в резерв управленческих кадров, находящихся под патронажем Президента Российской Федерации.

В диагностике принимали участие 55 человек.

В качестве эталонной группы использовалась выборка руководителей высшего звена сферы государственного управления, а также выборка глав российских городов, проходивших оценку в РАНХиГС.

В рамках личностно-профессиональной диагностики оценивалась выраженность четырех мотивационных тенденций:

- **Стабильность.** Эта ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Стабильность подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, заботится о своих работниках после увольнения, выглядит более надежной в своей отрасли.

- **Служение.** Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т.д.

- **Вызов.** Основные ценности при ориентации данного типа — конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Человек ориентирован на то, чтобы бросать вызов. Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции «выигрыша-проигрыша». Новизна, разнообразие и вызов имеют для людей с такой ориентацией очень большую ценность, и, если все идет слишком просто, им становится скучно.

- **Предпринимательство.** Человек с такой ориентацией стремится создавать что-то новое, он хочет преодолевать препятствия, готов к риску. Предприниматель будет продолжать свое дело, даже если сначала он будет терпеть неудачи и ему придется серьезно рисковать.

Анализ результатов диагностики показал, что для группы руководителей (глав муниципальных районов), принявшей участие в оценке, наиболее выраженными ориентациями в деятельности являются: «ориентация на служение», а также прослеживается тенденция к «готовности к вызову». «Стабильность» является значимым, но не ведущим фактором в деятельности. Наименее выражен такой фактор, как «ориентация на предпринимательство», что с одной стороны, является естественным для муниципальных чиновников, с другой — говорит о низких предпринимчивости, инициативности и слабой ориентации на инновации.

Среди ценностно-мотивационных ориентаций преобладает ориентация на служение, что соответствует целям и задачам повышения качества и эффективности организации местного самоуправления. Однако необходимо держать во внимании вероятность социальной желательности в ответах опрашиваемых — соответственно, выявленная ориентация на служение может быть завышена в сравнении с действительной по причине возможной неискренности в некоторой степени в ответах опрашиваемых на предложенные им вопросы [7].

Проведенный на основании рассмотренных исследований анализ

позволяет сформулировать некоторые выводы.

В действующей системе ценностей государственных служащих в качестве наиболее значимых выделяются следующие личностные ценности: конформизм, стремление к стабильности, собственное материальное благополучие и признание обществом.

В качестве наименее значимых в систему ценностей государственных служащих входят следующие личностные ценности: улучшение благосостояния общества, активная жизненная позиция, стремление к внедрению инновационных технологий, преобразование сложившихся устоев.

Представленные выше данные можно трактовать как приверженность государственным служащими исполнительной дисциплины, в то время как от руководителя они в большей степени ожидают проявления визионерской позиции и выполнения функций координатора, нежели жесткого контроля; понимание необходимости работы в команде трансформируется, скорее всего, не в командную работу, позволяющую достигать синергетического эффекта, а в деятельность, основанную на построении межличностных отношений [7].

Стоит отметить, что в части исследований ценность поддержания и развития благосостояния общества была отмечена определенным процентом респондентов как значимая. Однако, во-первых, подобные ценности не являются преобладающими для большинства государственных служащих. Во-вторых, что немало важно, следует учитывать возможную социальную желательность в ответах опрашиваемых. В-третьих, при изучении общественного мнения, выделяется стойкое восприятие результатов работы государственных организаций, как в достаточной мере негативное: то есть на социум возможная ориентация служащих на общество не проецируется — не прослеживается среди самих потребителей услуг, на которых желательная ценность должна быть направлена.



У большинства государственных служащих приобретение нового опыта, а также применение чужого опыта в собственной управленческой практике может быть затруднено по причине технических сложностей наряду с недостатком ценности развития [1].

Для формирования государственной гражданской службы, основанной на ценностях общественного служения как универсального регулятора служебного поведения и деятельности государственных служащих, требуется корректировка ее нормативной правовой базы, учет новой поколенческой структуры, осознание и наполнение практики кадровой работы новым смыслом и содержанием [3].

С точки зрения изменения системы ценностей важно поддерживать и повышать ориентацию государственных служащих на достижение конкретных результатов деятельности, поощрять проявление инициативы и ориентации на достижения. Важным направлением кадровой работы может быть ротация управленческих кадров, поощрение (в т.ч. посредством перспектив карьерного роста) участников, в большей степени проявляющих социальную мобильность — готовность к смене как пространственных, так и содержательных координат деятельности [8]. Важным аспектом в системе изменения ценностных ориентаций государственных служащих является внесение изменений в общий подход в отношении к государственной службе как к общественно значимой и важной форме деятельности [6].

Что касается диагностических программ для государственных служащих, в этом направлении видится необходимость углубленной разработки новых методик для выявления реальных ценностей государственных служащих — как при приеме на работу, так и в процессе выполнения ими своих должностных обя-



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А.В. Рожок, О.А. Воробьева,
А.А. Вяткина, М.Э. Султанова**
Ценностные ориентации
государственных служащих
как фактор развития
благополучия общества

занностей; методик, которые будут минимизировать проявление социальной желательности при исследовании ценностей.

Как было сказано выше, помимо изменения ценностных ориентаций служащих, необходимо изменение самой системы, которая будет стимулировать работников данной сферы проявлять необходимые компетенции, будет создавать определенную среду поощрения демонстрации государственным служащим необходимых качеств для стабильного благополучия и развития уровня жизни общества.

Список литературы

1. *Авазходжаева Д. М.* Использование специализированного программного обеспечения в процессе разработки и внедрения системы менеджмента качества // Молодой ученый. — 2017. — № 17 (151). — С. 323–325.

2. *Берзин Б. Ю.* Ценностные ориентации государственных служащих в системе регуляции поведения // Социум и власть. — 2012. — № 2 (34). — С. 85–88.

3. *Бойко Е. А., Меньшова В. Н.* Ценности государственной службы и гражданских служащих: перспективы для России // Журнал: Власть. — 2015. — № 4. — Том 23. (36). — С. 116–123.

4. *Козырев А. А., Горячева Д. А.* Ценностные ориентации государственных служащих: гендерный аспект // Управленческое консультирование. — 2015. — № 9. — С. 10.

5. *Колодина Е. А.* Формирование профессиональных ценностных ориентаций государственных служащих // Проблемы реформирования государственного управления. — 2013. — № 1. — С. 6–10.

6. *Магомедов К. О.* Социологический анализ этических проблем государственной службы // Государственная служба. — 2004. — № 6. — С. 15–23.

7. *Синягин Ю. В., Переверзина О. Ю., Косороткина М. С.* Совершенствование и развитие технологии личностно-профессиональной диагностики и оценки

как средства повышения эффективности процесса формирования резерва управленческих кадров государственной гражданской службы. — <https://socionet.ru/~сyrcitec/rnp-pdf/wpaper/1859.pdf>.

8. *Терехов Т. С.* Совершенствование системы мотивации труда персонала в организации. — Белгород, 2017. — С. 18–22.

9. *Чекушина В. Ю.* Состояние прокурорского надзора за исполнением федерального законодательства о противодействии коррупции // Сборник статей XIII Международного научно-практического конкурса (в 2ч). — Ч. 2. — Пенза, 2018. — С. 53–55.

CIVIL SERVANTS' VALUE ORIENTATIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL WELFARE (WELL-BEING)

Anatoliy V. Rozhok
kahn88@mail.ru

Olga A. Vorobieva
Olga_mailpost@mail.ru

Alina A. Viatkina
Alina.imfine@yandex.ru

Milena E. Sultanova
Milena.emberova@mail.ru

The Institute Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

Abstract

The article raises the question of civil servants' value orientations as an integral, in the authors' opinion, factor of positive development of society and social welfare. Analyzed a number of studies we found out a contradiction based on the results of civil servants' work between the primary points of reference and the values transmitted by them to the external environment. It should be noted that the motives of civil servants partially comply with the sphere of their activities, but not much interested in improving the welfare of society and introduction of reforms using innovative technologies. In addition, social expectations from the government differ from the value trends that most officials show in their work. Firstly, we suppose that existing methods for assessing public ser-

vice managers are vulnerable and should be improved; secondly, the existing public service system is needed to be transformed. At the moment, we see a desire to comply at the civil servants in the working processes, to follow the traditions and avoiding unpopular solutions, whilst the society is not fully satisfied with the state in many social areas. Obviously, that society has an expectation of high results from the state staff. These results should be in the field of achievements, in the willingness to take risks in a certain degree, to overcome the established rules for transformation of the system primarily based on social well-being.

Keywords: value orientations, civil service, government employees, social welfare, orientation to society, assessment of managers, transformation of the state apparatus.

References

1. Avazhodzhaieva D. M. Use of specialized software in the process of development and implementation of quality management system. *Molodoy uchenyy*. 2017. No. 17 (151). Pp. 324–325. (In Russ.).
2. Berzin B. Y. Value orientations of civil servants in the system of behavior regulation. *Sotsium i vlast'*. 2012. No. 2 (34). Pp. 85–88. (In Russ.).
3. Boyko E. A., Menshova V. N. Values of the civil service and civil servants: prospects for Russia. *Zhurnal: Vlast'*. 2015. Vol. 23 (36). No. 4. Pp. 116–123.

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

A.V. Rozhok, O.A. Vorobieva,
A.A. Viatkina, M.E. Sultanova

Civil servants' value orientations
as a factor in the development
of social welfare (well-being)



4. Kozyrev A. A., Goryacheva D. A. Value Orientations of Civil Servants: the Gender Dimension. *Upravlencheskoye konsul'tirovaniye*. 2015. No. 9. P. 10.

5. Kolodina E. A. Formation of professional value orientations of civil servants. *Problemy reformirovaniya gosudarstvennogo upravleniya*. 2013. No. 1. Pp. 6–10. (In Russ.).

6. Magomedov K. O. Sociological analysis of ethical problems of public service. *Gosudarstvennaya sluzhba*. 2004. No. 6. Pp. 15–23. (In Russ.).

7. Sinyagin Y. V., Pereverzina O. Y., Kosorotkina M. S. Improvement and Development of Technology of Personal-Professional Diagnosis and Evaluation as a Means to Enhance the Process of Formation of a Reserve of Administrative Personnel Civil Service. 2016. <https://socionet.ru/~cyrcitec/rnp-pdf/wpaper/1859.pdf>. (In Russ.).

8. Terekhov T. S. The improvement of personnel motivation system of the organization. *Belgorod*, 2017. Pp. 18–22. (In Russ.).

9. Chekushina V. Y. Present state of prosecutorial supervision over the implementation of Federal anti-corruption legislation. *Collection of articles of the XIII International scientific and practical competition. Issue 2. Part 2. Penza: ICNS «Science and Education»*. 2018. Pp. 53–55. (In Russ.).

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ МОТИВАЦИИ В СТРУКТУРЕ АТТЕСТАЦИИ СУБЪЕКТОВ ТРУДА

Современные организации осуществляют постоянный поиск путей сохранения своих позиций в отечественном и зарубежном социально-экономическом пространстве, в том числе путем обеспечения устойчивости и эффективности своих кадровых ресурсов. Для служб управления персоналом вопросы мотивации и стимулирования всегда актуальны: условия конкуренции между организациями обязывают руководителей уделять все большее внимание решению вопросов по привлечению, сохранению и развитию своих кадров. Управление мотивацией субъектов труда в организации предполагает системный подход в реализации этого процесса, что определяет и системность в оценке мотивации персонала, ее констатации, контроля эффективности мотивационных технологий в системе управления кадровой и мотивационной политикой организации. Факт проведения мероприятий по аттестации работников в организации является показателем грамотно построенной кадровой работы и профессионализма работников кадровой службы, что способствует эффективному управлению организацией. Аттестация субъектов труда является и методом развития мотивации персонала, поэтому может эффективно использоваться как платформа для проведения системной оценки мотивации работников. В связи с этим одной из ключевых задач служб персонала является разработка и внедрение в управленческую деятельность научно обоснованных технологий аттестационных мероприятий с проведением системной оценки мотивации субъектов труда, что позволит сделать аттестационные мероприятия более эффективным инструментом кадровой политики, а процесс мотивирования и стимулирования персонала более управляемым.



О.Ю. Дорогина

*соискатель, Автономная некоммерческая организация
высшего образования «Российский новый университет»,
г. Москва, Россия*

doroginao@yandex.ru

Ключевые слова: *мотивация, субъект труда, оценка мотивации, система мотивации, аттестация.*



В настоящее время в психологии понятие «мотивация» трактуется по-разному. В общепсихологическом контексте мотивация — это сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность [4]. Отдельно выделяют мотивацию труда как стремление работника удовлетворить свои потребности посредством трудовой деятельности. Мотивация выступает как основной компонент самосознания работника, определяющий его отношение и поведение в труде, его реакции на конкретные условия работы [3]. Мотивация — это процесс побуждения человека при помощи внутриличностных и внешних факторов к определенной деятельности, направленной на достижение индивидуальных и общих целей [9]. О. С. Виханский добавляет в определение мотивации факт затраты определенных усилий, с определенным уровнем старания, добросовестности и настойчивости в достижении этих целей. Таким образом, мотивация в организации — это процесс, с помощью которого менеджер активизирует работу персонала и побуждает его эффективно трудиться для достижения целей организации как средства удовлетворения его собственного желания [7]. Активация этого процесса должна проходить на уровнях всех звеньев управления. Е. С. Яхонтова определяет системный подход к мотивации персонала как основанный на всестороннем учете психологических принципов и действенных методов мотивационного процесса, с управлением на всех уровнях и использованием всех видов мотивации (долгосрочной, среднесрочной, краткосрочной, материальной, нематериальной и т.д.) усилиями менеджеров всех звеньев управления в соответствии с организационной стратегией [11]. Мотивация персонала осуществляется на трех уровнях — личностном, групповом и организационном, — связующими элементами которых являются управленческая компетентность и направленность на достижение

результатов. На личностном уровне используются все виды мотивации по привлечению, удержанию и эффективному труду с принципами своевременности, дифференцированного подхода и связи с интересами работника. Учитываются такие факторы, как ясность задания, его соответствие компетентности, компетенции и интересам сотрудника. На групповом уровне мотивация осуществляется определением ряда заданий, выполнение которых эффективнее в группе, а также созданием условий для эффективного группового взаимодействия с учетом групповых характеристик, лидерства и стиля руководителя. На организационном уровне мотивирование работников осуществляется экономическими и политическими методами с учетом факторов имиджа организации, репутации управленческого сегмента, соответствия стратегическим целям организации и изменениям внутренней среды организации, а также принципам ответственности, управляемости и сбалансированности интересов всех категорий работников. Управленческая компетентность и мотивация к достижениям результатов объединяют все уровни мотивации в единую систему, которая способна привлечь и удержать талантливых работников, а также рационально использовать их личностный и групповой потенциал [11]. Аттестация персонала в организации проводится для оптимизации кадрового управления, ее цели ориентируются на развитие организации, улучшение условий труда, рациональную расстановку кадров, определение кадрового потенциала организации, приведение его в соответствии со стратегией организации [10]. Современный подход к процессу аттестации персонала ориентирован на оценку соответствия уровня выполненной работы требованиям занимаемой должности, на выявление путей повышения профессионализ-



ма и трудовой отдачи, на выявление профессиональных и личностных качеств сотрудников, их потенциала, что определяет развитие мотивации персонала как субъекта труда и способствует профессиональному росту сотрудников. Такое результативное проведение аттестации отмечается на предприятиях с высокоэффективными системами мотивации работников. Аттестационные мероприятия должны включать в свой план разработку и апробацию мотивационных систем или нововведений в существующие системы мотивации в организации, что повышает эффективность аттестации как кадрового метода и препятствует его скатыванию до формальной процедуры [6, 8].

Аттестация проводится по приказу руководителя организации в соответствии с утвержденным графиком в несколько этапов: этап подготовки к проведению аттестации; непосредственно аттестация работников; этап принятия решений по итогам аттестационных мероприятий; этап реализации решений аттестационной комиссии. На подготовительном этапе определяется цель аттестации, выбор методики проведения аттестации, проводится подготовительная консультационная деятельность, подготавливается нормативная документация, материалы аттестации, методический инструментарий, формируются списки рабочих групп (аттестационной комиссии и экспертной комиссии), проводится оценка деловых и личностных качеств работников. Этап аттестации работников проходит на заседании аттестационной комиссии оценкой работы сотрудников по выполнению своих обязанностей в соответствии с должностными инструкциями, уровнем квалификации, эффективности и качества выполненных работ [5]. На этапе по принятию решений аттестационной комиссией коллегиально постановляется заключе-

ние о мере соответствия работника занимаемой должности. Выдаются рекомендации о повышении в должности, премировании, повышении квалификации, зачислении в кадровый резерв, решения по улучшению профессиональной деятельности работников, повышении мотивации субъектов труда и т.д. [5]. На этапе выполнения решений аттестационной комиссии приказом подводятся итоги аттестации, определяются меры по выполнению решений аттестационной комиссии, производится контроль за их исполнением. Этап выполнения решений по итогам аттестации является ключевым в системе мотивации персонала организации и включает в себя материальную мотивацию, мотиваторы должностного и профессионального роста, социальные мотиваторы и моральные стимулы, реализуемые на личностном, групповом и организационном уровнях системы мотивации. Результативное адресное применение мотиваторов эффективной трудовой деятельности работников должно определяться на предшествующих этапах аттестации персонала в ходе оценочных процедур выявляющих индивидуальную мотивацию субъектов труда, их потребности, ожидания от своей профессиональной деятельности и возможности достижения с ее помощью целей, удовлетворение интересов работников. Это поможет руководству эффективно управлять персоналом, рационально используя возможности организации и потенциал сотрудников.

Оценка персонала, проводимая в диагностической части подготовительного этапа, часто слабо связана с системой мотивации персонала в организации, его дальнейшим развитием, построением индивидуальных планов по обучению и развитию, что не позволяет менеджерам по управлению рационально использовать организационные возможности, а также личностный и групповой потенциал работников. Одним из главных вопросов для решения этой проблемы является выбор и создание на подготовительном этапе аттестации комплекса из методов деловой и личностной оценки



персонала, в состав которого необходимо включение оценки мотивации, которая давала бы информацию об интересах работника и индивидуальных особенностях его мотивационной сферы и служила основой выстраивания системы мотивации на личностном и групповом уровнях. Таким образом, на этапе принятия решений по итогам аттестации с учетом данных оценок профессиональной, личностной, мотивационной сферы, интересов работника экспертная комиссия, оценивая выполняемые работником профессиональные задачи, их результативность, уровень компетентности и компетенций работника, их соответствие решаемым задачам, сможет обоснованно принимать решение и давать рекомендации по индивидуальному плану профессионального развития сотрудника, с применением подходов долгосрочной, среднесрочной и краткосрочной мотивации, материальных и нематериальных средств мотивационного воздействия, которыми располагает организация для управления мотивацией на личностном уровне.

Результат оценки работников для мотивации на групповом уровне должен содержать информацию об уровне их лидерских способностей, стиле руководства и командной роли, отражающей способ выполнения работы, вклада в работу команды и взаимоотношения между участниками группы. Командная роль определяется личностными качествами и поведением работника, которые оцениваются при проведении аттестации в ходе диагностики на подготовительном этапе. Исследование мотивации субъектов труда в соответствии с избранными ими командными ролями, имеет важное значение, так как позволяет определить мотивационную направленность работника «внутри» роли, уточнить мотивационные приоритеты его социальной позиции и грамотно сформировать команду профессионалов по выполнению задач, решение которых может быть достигнуто групповой работой, что, в свою очередь, способствует повышению профессиональной мотивации субъектов труда.

Мотивация персонала на организационном уровне заключается в сплочении всех категорий сотрудников на основе создания имиджа организации, осознания значимости их трудовой деятельности, вклада в общее дело, а также поддержании ценности материальных и нематериальных стимулов трудовой деятельности, четкое управление которыми осуществляется менеджерами организации на всех уровнях. Поэтому при аттестации руководителей, проведение оценки их управленческой компетенции и оценки их мотивации на достижение результатов является необходимым условием эффективности мотивационной системы. Это позволит выделить наиболее способных управленцев, которые смогут грамотно управлять как организацией в целом, так и мотивационной системой в частности, рационально используя ресурсы организации, исходя из ее стратегических целей, текущей ситуации и интересов работников.

Включение в диагностический комплекс аттестации персонала оценки мотивации на достижение результата, диагностики лидерских и управленческих компетенций позволит провести отбор кандидатов в кадровый управленческий резерв, что позволит управлять мотивацией на личностном и организационном уровне, решая вопросы индивидуальных потребностей и интересов работников, а также организационные задачи по управлению мотивацией трудовой деятельности.

Таким образом, планирование оценки мотивации в структуре аттестации, разработка на подготовительном этапе аттестационных мероприятий диагностической батареи с включением методик по оценке мотивации у руководителей и работников позволит получить полную информацию об особенностях их мотивационной сферы и ее направленности, адресно применить сред-



ства стимуляции на этапе принятия и выполнения решений аттестационной комиссии для мотивационного воздействия на личностном, групповом и организационном уровнях, а также провести подбор эффективных управленцев для всех уровней управления, способных грамотно проводить мотивационную систему в организации.

Оценка мотивации субъектов труда в структуре аттестации решает проблему формальности аттестационных мероприятий путем выявления трудовых проблем всех категорий работников организации, планирования и реализации их профессиональной карьеры, оптимальной расстановки кадров и рационального применения методов стимулирования, и проблему среднесрочной и долгосрочной мотивации удержания персонала и повышения эффективности трудовой деятельности субъектов труда.

Список литературы

1. *Борисова Е. А.* Оценка и аттестация персонала. — СПб.: Питер, 2003.
2. *Виханский О. С., Наумов А. И.* Менеджмент. — М.: Магистр: ИНФРА-М, 2014.
3. *Герчиков В. И.* Мотивация персонала: методическое пособие / В. И. Герчиков [и др.]. — М.: 2005.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М.: Логос, 2004.
5. *Кибанов А. Я.* Управление персоналом организации. — М.: ИНФРА-М, 2010.
6. *Кокорев В. П.* Мотивация в управлении. — Тверь, 2005.
7. *Крутякова Ю. А.* Менеджмент. — М.: Приор-издат, 2004.
8. *Магура М. И., Курбатов М. Б.* Оценка работы персонала, подготовка и проведение аттестации. — М.: «Интел-Синтез», 2010.
9. *Управление персоналом / Под общ. ред. Турчинова.* — М.: РАГС, 2008.
10. *Хруцкий В. Е., Толмачев Р. А.* Оценка персонала. Критика теории

и практики применения системы сбалансированных показателей. — М.: Финансы и статистика, 2007.

11. *Яхонтова Е. С.* Системный подход к мотивации персонала // HR-Portal. — <https://hr-portal.ru/article/sistemnyy-podhod-k-motivacii-personala>

SYSTEMATIC APPROACH TO EVALUATION OF THE MOTIVATION IN THE STRUCTURE OF ASSESSMENT OF THE SUBJECTS OF WORK

Olga Y. Dorogina

Russian New University (RosNOU),
Moscow, Russian Federation
doroginao@yandex.ru

Abstract

Modern organizations are constantly searching for ways to maintain their positions in the domestic and foreign socio-economic space, including by ensuring the sustainability and effectiveness of their human resources. For human resources, issues of motivation and stimulation are always relevant: the conditions of competition between organizations oblige managers to pay more attention to the issues of attracting, maintaining and developing their staff. In an organization managing the motivation of subject of work implies a systematic approach to the implementation of this process, which determines the systematic approach to assessing staff motivation, its ascertainment, monitoring the effectiveness of motivational technologies in the management system of personnel and motivational organizational policies. The fact of employees' certification activities in the organization is an indicator of well-constructed human resources services and professionalism of personnel officers, which contributes to the effective management of the organization. Subjects' of work appraisal is also a method of developing staff motivation; therefore it can effectively be used as a platform for conducting a systematic assessment of employee motivation. In this regard, one of the key tasks of human resources services is the development and implementation of research-based technologies assessments in management activities with a systematic assessment of the motivation of subjects of work, which will make validation events

more effective tool for personnel policy and the processes of motivating and stimulating personnel more manageable.

Keywords: motivation, subject of work, evaluation of motivation, motivational system, certification.

References

1. Borisova E. A. Evaluation and certification of staff. St.Petersburg, 2003. (In Russ.)
2. Vikhansky O.S., Naumov A.I. Management. Moscow, 2014. (In Russ.)
3. Gerchikov V.I. (and others) Motivation of staff: training manual. M.: 2005. (In Russ.)
4. Zimnyaya I. A. Pedagogical psychology. Moscow, 2004. (In Russ.)
5. Kibanov A.Ya., Management of human resources in organization. Moscow, 2010. (In Russ.)
6. Kokorev V.P. Motivation in management. Tver, 2005. (In Russ.)



7. Krutyakova Yu.A. Management. Moscow, 2004. (In Russ.)
8. Magura M. I., Kurbatov M. B. Staff performance evaluation, training and certification. Moscow, 2010. (In Russ.)
9. Human resources management. Under Turchinov's general editorship. Moscow, 2008. (In Russ.)
10. Khrutsky V. E., Tolmachyov R. A. Evaluation of staff. Criticism of the theory and practice of using the balanced scorecard. Moscow, 2007. (In Russ.)
11. Yakhontova E. S. Systematic approach to staff motivation. HR-Portal. <https://hr-portal.ru/article/sistemnyy-podhod-k-motivacii-personala>. (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
психолого-педагогической тематики.**



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



СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ

Д.Б. Богоявленская

Творчество в эпоху социальных перемен

62

ТВОРЧЕСТВО В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

В статье приводятся данные психологического эксперимента, проведенного в условиях «исторического эксперимента». Автор использует ситуацию смены общественной формации в обратном порядке (от социализма к капитализму), имевшей место в России в 90-х годах XX века, для изучения влияния смены ведущих социальных ценностей на характер становления личности, что определяет новизну работы. Исследование проводилось в образовательных организациях Москвы с использованием авторского психодиагностического метода «Креативное поле», направленного на выявление способности к развитию деятельности по инициативе субъекта, которую автор рассматривает как единицу анализа творчества. Эксперимент проходил на разных возрастных выборках. Чтобы фиксируемые изменения можно было относить именно к влиянию социальной ситуации, были осуществлены короткие лонгитюдные и срезовые исследования творческих способностей учащихся одного возраста, но разных поколений, в одних и тех же образовательных организациях. Параллельно проводилось лонгитюдное исследование на одной выборке, которое было начато в 1970 г. и продолжается по настоящее время. В результате исследования было выявлено, что 25 лет назад детей, проявивших способность к творчеству в дошкольном возрасте, было больше почти в два раза. Также нами зафиксировано, что начиная с рубежа веков усилилась внешняя мотивация к обучению в подростковом и юношеском возрастах (поступление в престижный университет, высокие должности и зарплата и пр.). Вместе с тем, проведенный нами полувековой лонгитюд показал, что в эксперименте творческие способности проявляли те испытуемые, у которых в школьные годы были воспитаны ценности познания и красоты понятых закономерностей, что явилось определяющим фактором развития личности на протяжении их жизни, обеспечивая ее устойчивость в условиях смены социальных формаций. Школьники 70-х, проявившие творчество, в настоящее время успешно реализуют свой потенциал в своей профессиональной деятельности.



Д.Б. Богоявленская

*доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник, руководитель группы диагностики
творчества, ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
почетный профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, почетный член РАО,
г. Москва, Россия
про-120@mail.ru*

Ключевые слова: творчество, способности, мотивация, духовные ценности, одаренность.



Введение. Постановка проблемы

Исторически развитие общества проходит последовательно по стадиям развития производительных сил, определяющих производственные отношения, от первобытно-общинного — к рабовладельческому, затем феодальному и капиталистическому. После стадии развитого капитализма оно должно перейти на стадию социализма — первой ступени коммунистического общества. При этом основоположниками коммунизма оговаривалось, что социализм в отдельной взятой стране не может быть построен. Однако история устроила эксперимент. В 1917 г. произошла социалистическая революция в России. Естественно, что в этих определенных исторических условиях настоящее социалистическое государство не могло быть построено. Однако провозглашенные цели и соответствующий социализму тип морали (равенство всех людей, ликвидация «отчужденных видов труда» и т.д.) сыграли решающую роль в становлении и воспитании новых поколений граждан СССР. Менее чем через столетие Россия вернулась на стадию капитализма с его принципами обогащения.

Этот «исторический эксперимент» создает редкую возможность для науки проследить развитие в обратном направлении. Поступательный ход развития человечества позволяет строить гипотезы. Но не всегда их доказывает. Для выявления влияния социальных факторов, отражающих разные этапы в жизни общества, нами проводятся диагностические исследования в тех же образовательных организациях, в которых они проводились до 2000-х годов [5; 7].

Методы

Метод «Креативное поле», начиная с 1971 года, описывался в наших работах многократно. На сегодняшний день он является единственным методом исследования способности к творчеству, построенным не в рамках модели «стимул-реакция». В силу этого он позволяет в условиях реального времени эксперимента выявить присущую личности способность к развитию деятельности по своей инициативе, что рассматривается

нами в качестве «единицы анализа» творчества [6]. Фактически в рамках лабораторного эксперимента метод моделирует исследовательскую деятельность человека в рамках системы однотипных задач, что обеспечивает построение двухслойной модели деятельности.

Первый, поверхностный слой, — заданная деятельность по решению конкретных задач. Результаты, полученные на этом уровне, позволяют судить об уровне интеллекта по всем параметрам обучаемости.

Второй — глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, открытие которых не требуется для их решения. Наличие этого слоя создает возможность фиксировать процесс развития деятельности по инициативе ее субъекта.

На основе полученных результатов диагностики построена типология творческих способностей по уровням познания:

1. Работа в рамках заданной деятельности при всей ее возможной успешности относится нами к стимульно-продуктивному уровню.

2. Открытие новых закономерностей как «взрывание слоев сущего» (по С. Л. Рубинштейну [12]), являясь проявлением творчества, относится к эвристическому уровню.

3. Теоретическое доказательство открытой закономерности относится к высшему уровню творчества — креативному (чтобы избежать повтора, он назван по-латыни).

В эксперименте были использованы возрастные модификации метода «Креативное поле».

Гипотеза

Многолетние срезовые и лонгитюдные исследования, проведенные в рамках одних и тех же

образовательных организациях, но в разных общественно-политических условиях, и данные полувекового лонгитюдного исследования позволяют нам сделать выводы о роли социальных установок и господствующей морали на характер развития творческого потенциала граждан.

1. Результаты лонгитюдного исследования творческого потенциала у детей (с трехлетнего возраста до окончания начальной школы)

Способность к творчеству может проявляться в разные возрастные периоды. Самое раннее его проявление мы наблюдаем уже в старшем дошкольном возрасте (12% от 26 детей). Увеличение количества детей, проявивших данную способность, мы обнаружили в младшем школьном возрасте (с 19% до 33%).

Проявившись, этот показатель сохраняется и возрастает в более старшем возрасте (в средней школе до 45%).

Способность к творчеству — это сложное интегральное образование, которое требует определенного уровня развития когнитивной и мотивационно-потребностной сфер личности.

Однако высокий уровень интеллектуального развития не гарантирует наличия способности к творчеству, поскольку часть интеллектуально развитых детей демонстрируют стратегию исполнителя. Высокий интеллект — это необходимое,

но не единственное условие проявления творчества.

Способность к творчеству проявляют дети, обладающие как высоким, так и средним уровнем развития интеллекта, и устойчивой познавательной мотивацией. Доминирование в мотивационной структуре познавательной мотивации при разнообразии других мотивов (социальных, достижения, игровых) обеспечивает развитие деятельности в эксперименте.

Отрицательную динамику определяют изменения в мотивационно-потребностной сфере за счет перераспределения мотивов в сторону внешне направленных. Мотивы достижения, социального одобрения, становясь ведущими, препятствуют проявлению творческих способностей [5; 7]. Статистический анализ показал, что мотивы познания и социального одобрения отрицательно связаны друг с другом. Причиной потери способности к творчеству является борьба мотивов с последующим изменением в иерархии мотивационной структуры в сторону внешне направленных относительно деятельности мотивов. Содержательный анализ выявляет у этих детей высокую чувствительность к неудаче, неуверенность, ориентацию на внешние оценки (одобрение, оценку экспериментатора, показатель времени).

По данным статистического и содержательного анализа, способность к творчеству в возрасте 6 лет не обнаруживает значимых связей с собственно интеллектуальными показателями своего возраста, но связана с рано возникшим устойчивым интересом к интеллектуальной дея-

Таблица 1

Результаты исследования творческого потенциала у детей

Категория	2 класс	4 класс	5–6 класс
Эвристический уровень	12 чел.— 23%	16 чел.— 33%	18 чел.— 43%
Переходная группа	6 чел.— 11%	8 чел.— 17%	9 чел.— 21%
Стимульно-продуктивная группа	35 чел.— 66%	24 чел.— 50%	15 чел.— 36%
	53 чел.— 100%	48 чел.— 100%	42–100%
Выбыли		5 чел.	6 чел.



тельности, а также со способностью адекватно реагировать на ситуацию неуспеха.

Дети стимульно-продуктивной группы могут показывать лучшие результаты по интеллектуальным показателям, чем дети из эвристической [7; 8]. К 7 годам группа эвристов демонстрирует корреляционные связи с успешным выполнением теста Равена ($r=0.60$), а к 9 годам демонстрирует корреляционные связи с успешным выполнением теста Равена ($r=0.47$). Вместе с тем, дети стимульно-продуктивного уровня, успешно овладевающие деятельностью, имеют те же показатели по тесту Равена.

Таким образом, обнаруженная динамика в развитии творческих способностей на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста свидетельствует о становлении данного феномена и зависимости его от становления личности [5; 7; 8].

Сопоставляя данные разных лет (лонгитюдных исследований 1993—1999 гг., 2013—2018 гг., 2016—2019 гг.), можно сказать, что 25 лет назад детей, проявивших способность к творчеству в дошкольном возрасте, было больше почти в два раза (*было 11,5% из 26 детей, сейчас — 6% из 60*). Возможно, дети стали физиологически слабее, возможно, школьные методы обучения спустились в детский сад, и им некогда играть и развивать базовые для творчества качества [5; 7; 8]. В младшем школьном возрасте (8—9 лет) это соотношение не выравнивается (19% и 20,7%). В то время как в 70-х гг. ребенок 9-ти лет (ученик 3-го класса, школа № 91, г. Москва) мог выйти на креативный уровень. Для этого было необходимо обосновать в детском варианте «Креативного поля» методики «Звери в цирке» положение кошки, которая должна найти такое место, что куда бы мышка ни побежала, она ее поймает. Найдя и обосновав это положение кошки, ребенок в восторге восклицает: «Какая умная кошка!» (Не он, а кошка!). Он в восторге от красоты закономерности и у него отсутствует желание самоутверждения. К сожалению, сегодня можно услышать от первоклассника, что он пришел в школу, чтобы быть отличником.

2. Результаты исследования способности к творчеству в юношеском возрасте

Если в начале 90-х на дошкольниках еще не отражается изменение социальной ситуации, то к концу 90-х и 2000-х подростки уже, возможно, транслируя слышанное у взрослых, объясняют мотивацию обучения в спецшколе возможностью потом попасть в престижный университет. Огонек интереса в глазах, зажегшийся в последующие годы в школе, успокаивает. Но какая мотивация победит, еще не ясно. Поэтому, когда наша аспирантка А. Н. Низовцева проводит эксперимент по «Креативному полю» с целью изучения математической одаренности на выборке около 200 обучающихся математике, мы включили в 2016 г. в эту выборку 10 учеников 10-х классов физико-математической школы № 2 г. Москвы, в которой мы проводили исследование в 1970 году. Учитывая невозможность проведения исследования на большой выборке, мы отобрали заведомо сильных учеников. Все они — победители на всякого рода олимпиадах. Однако все (кроме одной девочки) работали на стимульно-продуктивном уровне. Быстро, верно, но в ответ на стимул. Возможность открытия нового не реализована. Приведем небольшой отрывок из протокола работы испытуемого в эксперименте.

Испытуемый № 5. Для первых заданий все подробно считает. Все делает с безразличным видом, но смотрит на секундомер. Получив условия второй задачи, разочарованно замечает: «Она такая же. Неужели вы исследуете влияние монотонной работы на психику человека?» — спрашивает, не замечая наглядных закономерностей. В перерывах к задачам даже не притронулся. Все выполненные задания он делал «для экспериментатора».

Этот результат подтверждает и педагог: «Эти ребята никогда не будут учеными. Но будут успешными



сотрудниками». Это сказано им потому, что по интеллекту у них высокие показатели. Следует отметить, что в данном исследовании в целом на выборке 130 обучающихся математике в ВУЗах испытуемые стимульно-продуктивного и творческих уровней по показателю Дж. Равена не различаются ($t = -0,65$, $p = 0,52$) [11]. Они различаются по мотивации.

Полученный нами результат на малой выборке значим, поскольку он находит подтверждение в проводимых нами и под нашим руководством работах на значительных выборках, не имеющих аналогов в проведении исследования в данных учреждениях во второй половине XX века (Е. Трифонова, А. Павлова, Д. Матвеев, А. Шестакова, Е. Банзельюк, Н. Гиндилис и пр.).

Результаты полувекового лонгитюда

Отмеченное падение уровня *проявления способности к творчеству* на разных возрастах, когда формируются нравственные устои, поставило перед нами проблему: *приведет ли изменение социальной ситуации к их потере?* Поэтому как только появилась в 2003 году организационная возможность, мы продолжили исследование на одной из наших основных выборок, на которых апробировать валидность метода «Креативного поля» еще в 1970 году. **В качестве объекта исследования в 1970 году (первый этап)** выступили 60 учащихся 10-х классов физико-математической школы № 2 г. Москвы, прошедших серьезный отбор при поступлении. Более 50% учащихся нашей выборки не только успешно овладели новой деятельностью, но вышли на творческие уровни.

Проведение второго этапа эксперимента было связано с апробацией в 1976 году новой методики метода «Креативного поля», построенной на математическом материале. Полученные результаты не только подтвердили тождественность новой

методики принципам метода «Креативного поля», но превзошли наши ожидания. Полученные данные фактически полностью соответствовали нашему прогнозу динамики способности к творчеству (развитию или регрессу), сделанному на основании данных 1-го этапа.

Возможность проведения третьего этапа эксперимента появилась только в 2002–2003 годах. Важно было выяснить, как повлияли социальные изменения на судьбы и личность участников нашего исследования (ныне академиков, профессоров в области математики, физики, химии, предпринимателей). Эксперимент шел на базе их учреждений. Число испытуемых уменьшилось за счет миграции и переезда в университеты других городов. В Москве осталось 38 участников эксперимента.

В целом по всей выборке мы получили аналогичный результат: участники эксперимента сохранили свой уровень. Вышедшие на высший креативный уровень четверо испытуемых на первом этапе остались на этом уровне; 17 эвристов повторили свой уровень и 17 остались опять на стимульно-продуктивном уровне.

Сохранение своего стиля работы и познания в течение четверти века говорит о его стойкости. Однако в эпоху социальных перемен не присвоенная система ценностей приводит к смене жизненных ориентаций, уходу из науки ради большей зарплаты и пр. Это совпадает с данными по диагностике мотивации по методике В. Мильмана [9]. У шести испытуемых стимульно-продуктивного уровня доминирует деловая мотивация, а у одиннадцати потребительская. Как правило, это также связано, *по их признанию*, с имеющимся сомнением в своем научном предназначении. Не случайно большинство со стимульно-продуктивным уровнем не заняты разработкой научной проблематики, и только шестая часть из них защитила кандидатские диссертации.

Напротив, для тех, кто развивает в эксперименте деятельность по своей инициативе, т.е. выходит на эвристический уровень, больше характерен интерес к своему делу. Только



для четырех эвристов характерно доминирование деловой мотивации. Для остальных 13 характерна познавательная. Многие шли в вузы, где интереснее учиться, не думая, кем будут работать и что за это получат. В этом плане характерен Ф.Д. — профессор, который сделал ряд ценных для развития науки изобретений. Влюблен в свою тему и по-мальчишески уверен, что, работая в элитном институте, просто удовлетворит свой интерес.

В первоначальной выборке среди учащихся девочек, принявших участие в эксперименте, только две уже в начале эксперимента вышли на эвристический уровень. Он повторен ими на втором (1976) и третьем этапе (2003) эксперимента. М.М. — «мозг» лаборатории в Исследовательском институте РАО. Э.К. — до сих пор «звезда класса». Одна из первых защитила докторскую. Она — хороший ученый, работает успешно по актуальной проблематике в НИИ, выполняя ряд зарубежных грантов. Г.М. вышла на эвристический уровень уже после окончания вуза. В настоящее время она — известный ученый в области медицины, сделавшая важное открытие в области кардиологии.

М.Г., показавший лучшие результаты на первом этапе (уже на третьей задаче скромно сказал, что доказал теорему: фактически он теоретически доказал открытые им закономерности, подчеркнув, что их этому учат), спокойно повторил выход на высший, креативный уровень и при нашей третьей встрече (2003 год). Позже от одноклассников я узнала, что М.Г. — уже член-корреспондент АН СССР и по требованию коллектива сотрудников выбран директором Института.

Четвертый этап эксперимента начат нами в 2018 году.

Сопоставление полученных ранее данных с данными, полученными через полвека, а также анализ достижений наших испытуемых в разных областях их деятельности, позволяют судить о решающей роли жизненных обстоятельств или, напротив, стойкости личности.

Центральной задачей четвертого этапа, продолжающегося лон-

гитюдного исследования является анализ роли строя личности в проявлении одаренности и проверка прогностичности метода ее выявления.

Половина из выборки эвристов (вышедших на эвристический уровень) продолжает работать в НИИ, подпитывая свою семью международными проектами. Более половины выборки имеет степень доктора наук, и лишь одна седьмая (те, кто работает в фирмах) не имеет научной степени. Одна четверть выборки работает в вузах и лишь десятая часть — в фирмах.

Длительное наблюдение за Э.Б. помогает понять, что переход на службу в фирму не всегда связан с доминированием материальных ценностей, а со сложностью социума, невозможностью защиты работы, в которую вложена душа и труд ряда лет, поскольку работаешь в закрытом учреждении.

Прося о встрече М.Г., директора института РАН, я была уверена, что он уже давно академик РАН. И его при встрече об этом не спрашивала. Узнала о том, что он еще только член-корреспондент, из Интернета, когда уточняла перечень его научной проблематики. Для него это естественно: директор сам выдвигать свою кандидатуру не может. Свою органичную скромность он еще раз подтвердил, когда в процессе разговора я рассказала ему о блестящей рецензии на его книгу, написанную еще после окончания аспирантуры, в которой она сравнивалась с изданием Ландау. Он засмеялся: «Что вы, по молодости так написал, надо было совсем иначе» [12]. На мои вопросы, связанные с его тематикой, он ответил, что проблем много и тематика усложнилась в связи с другим видом «мягкой материи», т.е. от изучения твердых тел он перешел к изучению «живой» материи. А затем разговор по его инициативе перешел на проблемы, меня крайне интересующие, а его в настоящее время волнующие. Я была по-



трясена тем качественным скачком за прошедшие 15 лет в его развитии как ученого не только по продвижению его в научной проблематике, а и как ученого, думающего о завтрашнем дне науки. Его наблюдения за дальнейшей реализацией молодежи в науке привели к выводу, что часто студенты с блестящими способностями остаются «бесплодными», а те, кто упорно, постоянно поглощен своей темой, приходят к открытиям. Сделав вывод: «в вузе должны преподавать не преподаватели, а ученые», он, директор ведущего института РАН, открыл факультет для реализации данной системы обучения. Одно непонятно, как и когда можно столь успешно продвигаться в решении столь разнообразных вопросов в области теории, если бы не факт, иллюстрирующий его возможности. Он сразу сформулировал задачу при виде бланка, на котором она предьявлялась ему еще в 1970 году.

В недавней встрече солидный профессор Ф.Д. рассказывал о своей работе как составной части работы института, в котором проектируются новые приборы, которые позволяют открывать новые закономерности, и за это он любит свой институт. По его лицу было видно, как это ему дорого. Когда я напомнила ему его фразу: «Пятерки, когда интересно, и двойки, когда не интересно», он засмеялся: «Когда интересно, не только пятерки, но и двойки были» [14].

Т.Б. был одним из первых, кто сразу отозвался на мой призыв. Спокойно и скромно решает ряд задач, также спокойно и скромно рассказывает о своем продвижении в науке. Он не торопится сказать, что не только защитил докторскую и работает профессором в ведущих университетах и институтах АН. И совсем не похож на героя юбилея из Интернета. Путь к герою был не из легких. «Звезда» класса, он не сразу был принят в МГУ. В 90-е пробовал работать за рубежом. Но скоро вернулся. Закончил аспи-

рантуру МГУ и в 2003 году защитил кандидатскую, то, что сегодня он входит в число ведущих математиков мира, тех немногих ученых, чьиими трудами теория модальностей приобрела свой современный вид, — свидетельство и пример немалого мужества и большой любви к науке.

Встреча с Р.К. проходила у нее на работе в институте. На третьем этапе увидеться с ней, доктором физико-математических наук, не удалось: постоянные командировки, болезни детей. Задачу первого этапа не помнит, решает не спеша, спокойно проводя линии, решения находит не мгновенно. Иногда на это уходит несколько минут. Но в анализе провокационных расположений задачи проявляется ее математический профессионализм. В комнату постоянно заходят юноши, и я решаюсь спросить о содержании ее работы в данном институте. Она подчеркивает организационный характер работы, но отмечает, что ей это интересно, поскольку связано с математикой и переживанием минут радости, потому что математика — наука о красоте.

Время нашего визита было ограничено, и я попросила ее написать коротко об этом. Этой женщине 64 года, и меня предупредили о перенесенных ею недавно тяжелых переживаниях. Только прочтя текст целиком, можно понять, что такое «приверженность делу» и почему идет развитие как личности, так и того, что мы называем творческими способностями. «В чем проявляется красота математики? В простых решениях трудных задач, в установлении неожиданных связей, но главное — в том, что вскрывается суть вещей. Я бы сказала, что математикам, как и Пастернаку, *«хочется дойти до самой сути»*... Надо сказать, что те чувства, которые я испытываю в своей профессиональной деятельности, они совершенно такие же, как были в детстве при решении задачек из книжек. Довольно часто бывает так, что я читаю чью-нибудь статью и формально более или менее понимаю, что в ней написано, а по существу — нет. И у меня возникает вопрос, что же там *на самом деле* происходит. Этот вопрос у меня в голове «свербит». Мне хочется это



понять и, вероятно, я подсознательно чувствую, что я могу это понять. Я задаю вопросы другим людям, сама думаю, примеры смотрю, могу что-то посчитать. А потом в голове что-то щелкает, и все встает на свои места. И в этот момент хочется сказать себе: «Да, я молодец! У меня получилось!». Так, недавно мне мой коллега прислал статью, в которой он со своими учениками описывал две процедуры получения из объектов одной природы объектов другой природы. И мне как-то сразу показалось, что это очень похоже на две процедуры из совершенно другой области. Но там эти две процедуры давали *все* объекты второй природы. И я подумала: а может, и здесь тоже эти процедуры дают все объекты второй природы. Тогда я стала думать, как бы это можно было доказать. И, в конце концов, доказала. И очень этому порадовалась» [12].

Надо отметить, что упоминание о красоте математики мы отмечали у всех участников эксперимента. Так, Э.Б., чей жизненный путь резко менял направление в силу его темперамента, утверждал, что чем бы ни занимался, на втором месте — математика, потому что это — красота. В настоящее время он пишет рассказы и увлечен поэзией: «Объяснить переживание красоты невозможно — как передать гармонию? Как передать ощущение от красоты любимой девушки? Забитого гола? Зданий Гауди? Не могу сказать, что это началось с 7-го класса, но уже в школе при виде решений задач я испытывал гордость за человечество, способное создать такую неожиданную красоту. Нечто подобное возникает и при прочтении настоящей поэзии. А математика, как и поэзия, — это виртуальная реальность, уход от бытовой действительности, возможность уйти в мир абсолютной бестелесной и нематериальной гармонии» [12].

Как точно отмечал Х. Селье, что факторами, определяющими становление ученого, являются любознательность и восхищение красотой закономерностей [13].

Мы видим, как заложенные в школе ценности являются определяющим фактором развития личности на протяжении ее жизни и хра-

нятся как неосознанное понимание этой ценности: «У нас в классе вообще никто не изменился» [12].

Пятнадцатилетний интервал в проведении 4-го этапа эксперимента позволил выявить расширение сферы профессиональной реализации, которое произошло у тех испытуемых, которые относились нами в 1970 г. к эвристическому и креативному уровням.

Выводы

Анализ жизненного пути и научных достижений наших испытуемых доказал прогноз, сделанный нами в начале этого пути. Определение высшей формы творчества, через способность к развитию деятельности по собственной инициативе, позволяет научно объяснить такие открытия, где действие теряет форму ответа. Пример этому — «поризм» как непредвиденный выход в «непредданное», который наблюдали еще древние греки. А также — на неожиданный выход на открытие нового не в поиске ответа на уже поставленную проблему, на что указывал Ж. Адамар [1].

В данном исследовании мы обнаружили, что результаты, полученные в эксперименте, не только получили подтверждение в профессиональной деятельности наших испытуемых, но совпали характер и уровень их профессиональных достижений со стилем работы в эксперименте. Предельно четко это демонстрирует открытие одного из самых ярких эвристов — Ф.Д., где закономерности, открытые им в его научной области, соответствуют уровню закономерностей, открытых в экспериментальном материале.

Подчеркнем, именно лонгитюдный характер исследования в большей мере позволяет выявить строй личности, который обеспечивает ее устойчивость в не только жизненных, бытовых, но и разных социальных условиях.



Diana B. Bogoyavlenskaya

Psychological Institute
of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russian Federation
mpo-120@mail.ru**Список литературы**

1. Агамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики: Пер. с франц. — М., 1970.

2. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика: Монография. — М., 2018.

3. Богоявленская Д. Б. Еще раз о понятиях «творчество» и «одаренность»: методологический подход // Психология одаренности и творчества: Монография / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. — М., СПб., 2017. — С. 21–36.

4. Богоявленская Д. Б. Природа творчества без мистики // Философия творчества. — М., 2015. — С. 116–134.

5. Богоявленская Д. Б., Жукова Е. С. Лонгитюдное исследование становления творческих способностей на протяжении младшего и раннего подросткового возраста // Образование личности. — 2017. — № 3. — С. 80–89.

6. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. — М., 2016.

7. Жукова Е. С. Лонгитюдное исследование творческих способностей // Материалы VI Съезда РПО. — Казань, 2017. — Т. 2. — С. 268–270.

8. Жукова Е. С. Лонгитюдное исследование становления творческой личности // Воспитание и развитие личности: Материалы Международной научной конференции. — М., 1997. — С. 55–57

9. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста // Структура, Диагностика, Развитие. — М., 2005.

10. Низовцова А. Н. Математическая одаренность: качественный анализ // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 1. — С. 143–153

11. Равен Д. К. Продвинутое прогрессивные матрицы: Сер. 1, 2. — М., 2002.

12. Рубинштейн С. А. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.

13. Селье Х. От мечты к открытию: Как стать ученым / Пер. с англ. — М., 1987.

14. Bogoyavlenskaya D. B. Thematic Issue I Longitudinal Study of the Dynamics of Giftedness // Russian psychological journal. — Vol 15. — № 2/1. — 2017. — Pp. 5–18.

Abstract

The article presents the data of a psychological experiment conducted under the conditions of a "historical experiment". The author uses the situation of changing of societies in the reverse order (from socialism to capitalism) that took place in Russia in the 90s of the 20th century. Analyzed the influence of changing in leading social values on the character of the personality formation, which determines the novelty of the study. The research was conducted in educational organizations in Moscow using the author's psychodiagnostic method "Creative Field" aimed at identifying the ability to develop activities initiated by the subject, which the author regards as a unit for the analysis of creativity. Age groups, involved in experiment, were different. In order to fall within the changes occurred by the influence of the social situation, carried out the short longitudinal and sectional studies of the creative abilities of students at the same age, but of the different generations in the same educational organizations. Alongside, a longitudinal study was conducted on a single sample, which was started in 1970 and continues to the present. As a result of the study, it was revealed that 25 years ago there were more than twice the number of children who showed creativity at preschool age. Also we recorded that starting from the turn of the century, external motivation of study in adolescence and youth increased (admission to a prestigious university, high positions and salary, etc.). At the same time, our half-century longitudinal study showed that in the experiment creative abilities were appeared at those students who had learned the values of cognition and beauty of patterns understood during their school years. This was a determining factor in the development of a person throughout her life, ensuring its stability in changing conditions social formations. Schoolchildren of the 70s, who showed creativity, now successfully realize their potential in their professional activities.

Keywords: creativity, abilities, motivation, spiritual values, giftedness.

References

1. Adamar J. Study of the psychology of the process of invention in the field of mathematics: Trans. from French. Moscow, 1970. (In Russ.)
2. Bogoyavlenskaya D. B., Bogoyavlenskaya M. E. Endowments: nature and diagnosis: Monograph. M, 2018. (In Russ.)
3. Bogoyavlenskaya D. B. Once again about the concepts of "creativity" and "giftedness": a methodological approach. Psychology of giftedness and creativity: Monograph. Ed. L. I. Larionova, A. I. Savenkova. Moscow, St. Petersburg, 2017. Pp. 21–36. (In Russ.)
4. Bogoyavlenskaya D. B. The nature of creativity without mysticism. Philosophy of creativity. Moscow, 2015. Pp. 116–134. (In Russ.)
5. Bogoyavlenskaya D. B., Zhukova E. S. Longitudinal study of the formation of creative abilities during the younger and early adolescence. *Obrazovaniye lichnosti*. 2017. No. 3. Pp. 80–89. (In Russ.)
6. Vygotsky L. S. Thinking and speaking: psychological research. Moscow, 2016. (In Russ.)
7. Zhukova E. S. Longitudinal study of creative abilities. Proceedings of the VI Congress of the RPO. Kazan, 2017. Vol. 2. Pp. 268–270. (In Russ.)
8. Zhukova E. S. Longitudinal study of the formation of a creative personality. Education and personality development: Materials of the International Scientific Conference. Moscow, 1997. Pp. 55–57 (In Russ.)
9. Milman V. E. Motivation of creativity and growth. Structure, Diagnostics, Development. Moscow, 2005. (In Russ.)
10. Nizovtsova A. N. Mathematical talent: qualitative analysis. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. 2017. No. 1. Pp. 143–153 (In Russ.)
11. Raven D. K. Advanced progressive matrices: Ser. 1, 2. Moscow, 2002. (In Russ.)
12. Rubinstein S. L. Principles and ways of development of psychology. Moscow, 1959. (In Russ.)
13. Selye H. From dream to discovery: How to become a scientist. Trans. from English. Moscow, 1987. (In Russ.)
14. Bogoyavlenskaya D. B. Thematic Issue I Longitudinal Study of the Dynamics of Giftedness. *Russian psychological journal*. Vol 15. No. 2/1. 2017. Pp. 5–18.





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**

Г.Ю. Беляев, Е.А. Штакк

Патриотическое воспитание как направление и средство профессиональной поддержки педагога — будущего воспитателя в контексте изменений в современном образовании

74

**Н.А. Шайденко, А.В. Сергеева,
С.Н. Кипурова, Л.А. Володина**

Преодоление затруднений учителей по работе с родителями детей классов инклюзивного обучения

84



ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ И СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГА — БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17–06–00117
«Педагог как воспитатель в контексте изменений в современном образовании»

Статья посвящена исследованию патриотического воспитания как основного направления и средства профессиональной поддержки будущего педагога. Показано, что в нынешних условиях развития общества патриотизм молодежи приобретает разнообразные формы, что связано с тенденциями, происходящими в современном обществе, и не может не отражаться на ценностных установках молодого поколения. В современном обществе можно выделить и общую проблему — «инфантилизированный» образ мира в сознании и поведении молодых людей, который выражается в их неготовности адекватно оценивать происходящее и иметь свою стойкую нравственную позицию относительно проблем, возникающих в нашей стране. Анализ данных Росстата за 2014–2017 гг. показал, что молодежь от 15 до 30 лет в целом, но в разной степени понимания, имеет представления о понятиях патриотизма и начинает все более активно принимать участие в социально-значимой деятельности, с ростом личной заинтересованности в общественных достижениях. В российском обществе наблюдается тенденция к возрастанию процессов (волонтерство, добровольчество и т.д.), вовлекающих молодежь в строительство гражданского общества. Однако основой формирования патриотизма были и остаются духовно-нравственные ценности человека. Эти высшие социальные ценности определяют не только развитие человека как личности, но определяют его вклад в развитие нашей страны. Здесь дела обстоят не так «радужно», как хотелось бы, особенно в контексте выполнения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, есть «мешающие» факторы и факторы риска благоприятной социализации. В связи с этим авторами предлагается обратить внимание на систему социально-педагогического воспитания через образование, которая была бы направлена на исследование ценностных ориентаций молодежи, а также способствовала бы формированию «правильных» ценностных установок. Сегодня как никогда нашей стране необходима единая национальная идея и ее реализация через конкретные, пускай и «малые» действия каждого человека на благо нашей страны.

Ключевые слова: патриотизм, молодежь, духовные ценности, страна, педагог, воспитание, образование.



Г.Ю. Беляев

*кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
Центр стратегии и теории воспитания
личности ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО»,
г. Москва, Россия*
gennady.belyaev2011@yandex.ru



Е.А. Штакк

*старший преподаватель кафедры
физиологии, экологии человека
и медико-биологических знаний,
Московский Государственный
Областной Университет,
г. Москва, Россия*
shtakk@mail.ru

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

G.Y. Belyaev, Y.A. Shtakk

*Patriotic upbringing as a direction
and means of professional support
of the teachers as a future educator
in the context of changes
in modern education*



Патриотическое воспитание является политическим фактором консолидации многонациональной исторической общности — русского народа, определяющим условия сохранения и развития единого и целостного образовательного пространства России. В рамках патриотического воспитания как ведущей сферы формирования социально-ответственной личности гражданина России должны быть решены воспитательные задачи по развитию мировоззренческой основы личности и характера подростка, по формированию его российской идентичности. Ценностные ориентации молодежи являются ключевым показателем, отражающим концептуальную основу патриотизма, духовной, нравственной основы каждого человека как личности и гражданина.

Концептуальная часть принятой в Российской Федерации Стратегии патриотического воспитания детей и подростков нацелена на создание социально благоприятных условий для формирования основы патриотического воспитания детей, подростков и молодежи на базе личностных черт и особенностей характера, которые составляют психологический, мировоззренческий, этический комплекс ядра личности в ее сознании и в деятельностных проявлениях — в отношении к себе и своему социальному окружению, в общении, в поведении, в участии в социально-значимой деятельности [8].

Поэтому патриотическое воспитание может рассматриваться как чрезвычайно важное направление и средство профессиональной поддержки педагога как будущего воспитателя.

При этом постоянно имеются в виду две задачи: с одной стороны, в рамках социального воспитания в вузе создаются условия для формирования на уровне мировоззренческих установок определенных лич-



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Г.Ю. Беляев, Е.А. Штакк
Патриотическое воспитание
как направление и средство
профессиональной поддержки
педагога — будущего воспитателя
в контексте изменений
в современном образовании

ностно-профессиональных качеств будущего педагога как воспитателя, с другой стороны — работа по профессионально-педагогической поддержке педагога направлена, в конечном итоге, на сознание и поведение его будущих воспитанников, на социальную межпоколенную трансляцию определенных нравственных ценностей высшего порядка, причем в контексте весьма глубоких, неоднозначных и порой достаточно непредсказуемых изменений в современном образовании.

В контексте глобальных политических рисков и вызовов современности социально-педагогическая проблема общественного воспитания детей, подростков и молодежи приобрела значение общегосударственной проблемы целенаправленного отбора адекватных средств, методов и культурных форм патриотического воспитания детей, подростков и молодежи.

Если в школьные годы происходит закладка «фундамента» патриотизма, то в студенческие годы происходит его осознание. Именно студенческий возраст характеризуется достаточной зрелостью психических функций мозга, и именно в этом возрасте человек способен осознать в полной мере свои поступки и чувство любви к Родине. Вышние учебные заведения — это место, где происходит осмысление идеологии, экономической ситуации, политической обстановки в стране. Вузы формируют систему мировоззрения, которая потом определяет вектор будущего развития страны.

Воспитательные задачи по развитию мировоззренческой основы личности и характера подростка: формирования высоконравственно-го отношения к жизни, к человеку, к миру, к Отечеству и его истории, к народам (этносам), составляющим единую российскую историческую общность, к семье, к старшим, к труду, к родному языку, к русскому

языку как языку государственному, к культуре, к земле и природе, как основным ценностям воспитания в современном российском социуме.

Противоречия в национально-государственной самоидентификации школьников обусловлены противоречиями в национально-государственной самоидентификации самих учителей как граждан России, преподавателей как воспитателей.

В настоящее время как Министерством просвещения Российской Федерации, так и Министерством высшего образования и науки Российской Федерации актуализирован поиск и апробация новых действенных форм работы всех социальных институтов и учреждений всей сферы образования с учащейся молодежью по формированию национально-государственной идентичности и правосознания с важнейшей политической целью сохранения и развития единого образовательного пространства Российской Федерации. И это очень своевременно, в противном случае ряд своеобразных и достаточно неблагоприятных для общественного сознания тенденций негативного развития акцентов и приоритетов так называемого «общества потребления», причем наихудшего, «неоколониального» образца грозили бы стать общенациональной проблемой не только системы среднего и высшего образования, но и всего российского общества в целом.

В 2017 году [7] в абсолютных цифрах численность населения РФ составила по возрастным группам:

- 15—19 лет — 6 млн 690 тыс. чел.
- 20—24 года — 7 млн 828 тыс. чел.
- 25—29 лет — 11 млн 879 тыс. чел.

Итого: контингент 15—29 лет, то есть молодежь, — 26 млн 397 тыс. чел.

Процент охвата детей и молодежи общественными объединениями и организациями по патриотическому воспитанию 2013 году — 31,1%, в 2014 году — 33%, в 2015 году — 33%. Участие молодежи в деятельности общественных организаций и комитетов по подготовке каких-либо социально-значимых мероприятий снизилось с 2016 по 2017 год в удельном весе с 7,5 до 4,3%. Участие молодежи



в деятельности других общественных добровольных и благотворительных организаций стабилизировалось на показателе в 10,1%. В целом, в процессах развития молодежного самоуправления участвуют в той или иной мере включенности около 8% молодых людей в возрасте до 29–30 лет. Доля обучающихся в образовательных организациях всех типов, принимавших участие в конкурсных мероприятиях, направленных на повышение уровня знаний истории и культуры России, своего города, региона, в общей численности обучающихся в 2018 году составила 140% по отношению к 2016 году, что, являясь неплохим формальным показате-

лем вовлечения различных групп российской молодежи в деятельность, ориентированную на их социальные достижения, все же не может служить единственно достаточным основанием для детализации качественных оценок отношения молодежи к проводимым или организуемым с участием Росмолодежи мероприятиям, имеющим резонансное общественно-политическое значение во всероссийском масштабе проводимых акций.

Таблица 1

Участие молодежи в социально значимой деятельности

Удельный вес численности молодых людей в возрасте 14–30 лет в общей численности населения в возрасте 14–30 лет, участвующих:	
в поддержке и взаимодействии с общественными организациями и движениями	12,4%
в формировании семейных ценностей	4,3%
в патриотическом воспитании	33%
в формировании российской идентичности, единства российской нации, содействии межкультурному и межконфессиональному диалогу	33%
в волонтерской деятельности	10,1%
в спортивных занятиях, популяризации культуры безопасности в молодежной среде	81%
в развитии молодежного самоуправления	7,9%

Таблица 2

Ценностные ориентации российской молодежи и ее участие в общественных достижениях

Удельный вес численности молодежи, состоящей в общественных объединениях	
Удельный вес численности молодых людей в возрасте 14–30 лет, состоящих в молодежных и детских общественных объединениях (региональных и местных), в общей численности населения в возрасте 14–30 лет:	Всего 89,9% (включая участие в деятельности профсоюзной организации 71,1%)
общественные объединения, включенные в реестр детских и молодежных объединений, пользующихся государственной поддержкой	12,4%
объединения, включенные в перечень партнеров органа исполнительной власти, реализующего государственную молодежную политику / работающего с молодежью	12,4%
политические молодежные общественные объединения	7,9%
участие молодежи в деятельности религиозных общин и движений	1,4%
участие молодежи в деятельности движений в защиту животных	6,4%
участие молодежи в деятельности общественных добровольных или благотворительных организаций	10,1%



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Г.Ю. Беляев, Е.А. Штак
Патриотическое воспитание как направление и средство профессиональной поддержки педагога — будущего воспитателя в контексте изменений в современном образовании

По сводным данным Росстата за 2018 год [7] удельный вес численности молодых людей в возрасте 14–30 лет, состоящих в молодежных и детских общественных объединениях (региональных и местных), в общей численности населения в возрасте 14–30 лет (в сборнике Росстата «Россия в цифрах», 2018 г. 16–29 лет) составляет почти 90%, однако большую часть этого процентного блока составляет удельный вес численности молодых людей до 29 лет, состоящих в профсоюзной организации по месту учебы или работы, что само по себе еще не является показателем их общественной позиции или гражданской активности в соответствии с их взглядами или убеждениями. Показатель в 71,1% численности молодежи в профсоюзах является по сути непрозрачным в отношении их ценностных ориентаций и, тем более, их участия в общественных достижениях, — во многом это участие является традиционно формальным и не всегда отражается на жизненном выборе или ценностных приоритетах молодого человека.

Гораздо более показательно участие молодых людей в деятельности добровольных или благотворительных организациях — их удельный вес составил 10,1%, а также в деятельности религиозных общин — 1,4%; в общественной деятельности в защиту животных — 6,4%; в деятельности общественных организаций, движений, политических партий и организаций принимает участие почти 8% молодых людей в возрасте от 16 до 29 лет.

Удельный вес численности молодых людей, в той или иной мере принимающих участие, либо оказывающих содействие в разовых мероприятиях (включая событийное волонтерство) общественных объединений, включенных в реестр детских и молодежных объединений, пользующихся государственной под-

держкой объединения, а также включенных в перечень партнеров органа исполнительной власти, реализующего государственную молодежную политику / работающего с молодежью, составляет около 12,5%.

Тем не менее ход развития общественно-политической ситуации в российском социуме за период 2014–2019 гг. дает основание (как тенденция) предполагать возрастание интенсивности процессов, вовлекающих подростков и молодежь, особенно обучающихся, в строительство гражданского общества и развитие его общественных институтов, включая межвозрастное и межпоколенное сотрудничество граждан в социально-значимой деятельности, добровольчество и волонтерство, включая событийные и несобытийные его разновидности, сотрудничество с организациями ветеранов войны и труда, в интенсификацию форм общественно-полезной деятельности, направленной на оздоровление и озеленение городской и сельской среды, культурные и спортивные мероприятия, иные формы гражданской активности молодежи (включая общественно-политическую их составляющую).

Большая часть подростков и молодежи в возрасте от 14 до 30 лет (до 70% в удельном весе к их общей численности) либо не проявляет активной заинтересованности в общественной деятельности, либо их участие сводится к разовым мероприятиям и флешмобам. Существующие в процентном исчислении измерители не охватывают статистику молодых людей, проявляющих свои гражданские взгляды, участвующих или желающих участвовать в общественных достижениях.

Духовно-нравственные основы патриотизма как высшей социальной ценности человека закладываются в детстве, на основе культуры, традиций образования и воспитания многонационального российского народа как особой исторической общности. В школьные годы происходит формирование системы духовно-нравственных «показателей» патриотизма: любовь в родине, самоотверженность, гордость дости-



жениями своей страны, готовность служить Родине и т.д. В школе и с участием других социальных институтов — военного-патриотических организаций, общественно-молодежных организаций, союзов, организаций, ассоциаций, движений, в том числе и ярко выраженной неформальной направленности и т.д. — происходит формирование личности человека и гражданина. Понятно, что духовные ориентации человека формируются не только в школе, на их формирование влияет в первую очередь семья, различные неформальные объединения, СМИ, сфера искусства, досуга и т.д. Но ведущая роль в становлении духовно-нравственной природы человека отводится системе образования.

Следует отметить и такую особенность, что в отличие от педагогики советского времени, где присутствовала так называемая вертикальная модель поведения человека (комсомол, пионерские организации), в настоящее время присутствует «горизонтальная модель» — сущность которой сводится к получению личного, а потом общественного. Эта особенность прослеживается и в исследованиях Чудаева А. К. [9] Например, определение понятия «гражданственность» на молодежных сайтах подразумевает способность пользоваться своими правами и исполнять свои обязанности в личных интересах и на благо общества. Не сложно заметить, как расставляются приоритеты — сначала личное, потом общественное.

Кроме того, в сфере образования существует ряд проблем, затрудняющих процесс формирования стойких жизненных ориентиров. К социальным проблемам, затрудняющим процесс духовно-нравственного мировоззрения, можно отнести такие негативные тенденции общества, как шовинизм, сепаратизм, этнонационализм, разноуровневые крупные и «мелочные» ксенофобии, включая элементы «бытового расизма» и т.д. Этико-педагогические проблемы обусловлены педагогикой советского периода, где во главу угла ставилась жесткая идеология «Кодекса будущего строителя коммунизма».

В настоящее время феномены формирования национально-государственной идентичности подрастающего поколения противоречивы. Результаты социологических опросов (ВЦИОМ, Левада-Центр и др.) дают в среднем в 1/3 опросов картину упрощенного, мозаичного, фрагментарного и во многих отношениях «инфантилизованного» образа мира в сознании и поведении старшеклассников, выявляя весьма слабую сформированность базовых представлений и образов в контексте исторической памяти, общих пространственных и временных моделей страны, в рамках которых российские граждане идентифицируют себя как социокультурную общность, пробелы в формировании и становлении формально и сущностно непротиворечивых взглядов, убеждений и ценностей, относящихся к национальной идентичности респондентов. Актуальна социально-педагогическая проблема неготовности значительного числа старшеклассников к социально-адекватной самооценке своей национально-государственной идентичности, их неподготовленность к вступлению в социальную жизнедеятельность с устойчивыми и целостными приоритетами гражданского самосознания и правосознания [2].

За исключением ряда примеров передовых педагогических коллективов России, гражданская идентичность школьников формируется в значительной мере вне уровня общественной идеологии (по смыслам, целям и ценностным ориентирам). Глубинная тенденция национальной самоидентификации по-прежнему подвержена влиянию информационных мемо-вирусов (пропагандистские клише антигосударственных дезинформаций, русофобских предубеждений и примитивных антисоветских и русофобских стереотипов, чаще всего сегодня связанных



с дискредитацией победы Советского Союза во Второй мировой войне, с клеветой на русских солдат, с заведомой дезинформацией по поводу участия народов СССР в боевых действиях по освобождению Европы от гитлеризма).

В работе по формированию системы государственной поддержки педагога как будущего воспитателя следует учитывать важную негативную тенденцию. На протяжении четверти века ключевые компоненты национально-государственной идентичности (пространственно-временной, символический, ценностный) во многом формировались на гораздо более низком по сравнению с предыдущими эпохами развитии России и когнитивно-обедненном уровне бытового сознания [2], в контексте массовой общественной психологии кризисного социума, психологии «неврастеничной», социальной травмированной и к тому же подверженной колебаниям конъюнктуры рынка информационно-сетевых предпочтений и идеологических интервенций нового поколения (агрессивный фундаментализм, неонацизм). Противоречия экономического развития, рост социальной дифференциации общества, эскалация криминального менталитета оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, порождая неуважительное отношение к государству и его социальным институтам. Заметно снизилось воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования общей культуры, нравственности, гражданской позиции и патриотизма.

Пока не преодоленные противоречия в национально-государственной самоидентификации школьников обусловлены противоречиями в национально-государственной самоидентификации самих учителей

как граждан России, преподавателей как воспитателей. В еще большей мере актуализируется поиск и апробация новых и действенных форм работы всех социальных институтов и учреждений всей сферы образования с учащейся молодежью по формированию национально-государственной идентичности и правосознания, что заложено в основу ФГОС ОО [6]. В контексте глобальных политических рисков и вызовов современности эта, социально-педагогическая проблема общественного воспитания детей, подростков и молодежи давно уже приобрела самое масштабное значение общегосударственной проблеме целенаправленного отбора адекватных средств, методов и культурных форм укрепления общественной и государственной безопасности. Ценностно-смысловыми основаниями для самоидентификации школьников становятся случайные, противоречивые, эмоционально и символически шаблонизированные представления-клише о родной стране, ее прошлом, настоящем и будущем, при этом сам образ Родины оказывается во многих ситуациях размытым, а иногда и дискредитированным по самым различным, порой неожиданным информационным поводам, к которым у молодого поколения иммунитет никто не вырабатывал. Феномены неструктурированности и неустойчивости картины мира в сознании старшеклассников часто базируются на противоречивых политических и психологических основаниях.

Рационализация патриотизма, вероятно, имеет свои положительные особенности: перестройка системы ценностей в сторону переориентации на ответственного производителя, изменения стратегий поведения в сторону увеличения потребления отечественной продукции и создание бизнес-проектов по поддержке малого бизнеса отечественных производителей. В нынешних условиях молодежь больше времени уделяет выбору профессии, и патриотизм приобретает «экономический» оттенок. В этой связи уместно сказать о феномене экономического патриотизма как полиа-



спектного процесса. Экономический патриотизм также имеет некоторые положительные черты: адаптация и осознание «Я-концепции» молодежи в современном экономическом пространстве, социализация личности в нынешних экономических условиях [4].

В современном мире молодежь сегодня дифференцирована с точки зрения форсированности патриотических ориентаций. По данным Гатен Ю. В. и М. Я. Курганской можно выделить три типа молодых людей: «патриоты», «квазипатриоты» — т.е. те, которые в определенных ситуациях могут проявить свой патриотизм, и «антипатриоты» — чьи взгляды «чужды» и ценностные истинные патриотические реакции вызывают у них протестные настроения [1; 3].

Через систему образования и воспитания необходимо увеличивать долю первых, искать причины становления «квазипатриотизма» и его социальных последствий. Необходимо глубоко и всесторонне исследовать не только ценностные установки современной молодежи и способствовать развитию у нее истинного патриотизма, направленного на благо развития нашего общества и страны в целом [6]. Ценностные ориентации являются показателями патриотизма, и по ним можно судить о том, как и насколько глубоко сформировано это чувство у каждого человека.

Какие бы формы ни принимала работа по патриотическому воспитанию будущих педагогов как воспитателей, необходимо главное — любовь к Родине, воспетая в сердцах лучших людей России, тружеников, воинов, поэтов, писателей, искусствоведов, историков и многих других людей, вложивших частичку своей души в наше Отечество. Самое главное при поддержке будущего педагога как воспитателя — опыт освоения духовных ценностей в совершенно конкретной практической социально-значимой деятельности, в реальных делах, пусть и «малых», на благо Родины, родного края, города, села, и самое лучшее — переживать эти чувства и эмоционально насыщенные, по-настоящему собы-

тийные «кусочки жизни» вместе со своими воспитанниками, начиная с педагогических практик первого курса вуза.

Список литературы

1. Гатен Ю. В. Патриотизм в ценностном сознании студенческой молодежи // Аспирантский вестник Поволжья. 2015. — № 3–4. — С. 45–52.
2. Евгеньева Т. В., Регнацкий В. В. Формирование национально-государственной идентичности московских школьников // Ценности и смыслы. 2015. — № 2. — С. 5–16.
3. Курганская М. Я. К типологии молодежи по отношению к ценностям патриотизма // Государственная молодежная политика: российская и мировая практика реализации в обществе инновационного потенциала новых поколений / Под общ. ред. вал. А. Лукова. — М., 2011. — № 2. — С. 43–61.
4. Оринина Л. В. Экономический патриотизм молодежи как полиаспектный объект современного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19815>
5. Поручение Президента Российской Федерации от 12 декабря 2014 г. № Пр-2876 в целях обеспечения единого образовательного пространства на территории Российской Федерации.
6. Поручение Президента Российской Федерации от 20 января 2016 г. № Пр-78 об определении во ФГОС базового содержания воспитательного компонента обязательной части основных общеобразовательных программ и обеспечения внесения соответствующих изменений указанные ФГОС.
7. Россия в цифрах. Сборник. 2018 год. Раздел 11. Общественные объединения и религиозные организации. 11.5. Участие населения в деятельности общественных добровольных и благотворительных организаций (движений) в 2016 г. (по итогам Комплексного наблюдения условий жизни населения; в процентах).



8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». — <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

9. Чугаев А. К. Осознание патриотизма и гражданской идентичности современной молодежи // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2015. — № 7–8. — С. 123–134.

PATRIOTIC UPBRINGING AS A DIRECTION AND MEANS OF PROFESSIONAL SUPPORT OF THE TEACHERS AS A FUTURE EDUCATOR IN THE CONTEXT OF CHANGES IN MODERN EDUCATION

The study was funded by RFBR in the framework of project No. 17-06-00117 "Teacher as an upbringing instructor in the context of changes in modern education"

Gennady Y. Belyaev
Federal State Budget Scientific
Institute for Strategy of Education
Development of the RAO,
Moscow, Russian Federation
gennady.belyaev2011@yandex.ru

Yekaterina A. Shtakk
Moscow State Regional University,
Moscow, Russian Federation
shtakk@mail.ru

Abstract

The article is devoted to a patriotic upbringing as a main direction and professional support tool for the future teachers. It is shown that in the present under the conditions of society development the youth patriotism acquires the various forms associated with the trends occurring in modern society, and affects the values and preferences of the younger genera-

tion. Today we can highlight the common problem of an "infantilized" image of the world in the mind and behavior of young people, which is reflected in their unpreparedness to assess adequately what is happening and take a strong moral stand on the problems that occur in our country. Our analysis of data of Federal State Statistics Service for the 2014–2017 years has shown that the young people from 15 to 30 years, in a whole, though in varying degrees of understanding, have ideas about notions of patriotism and become more actively involved in the social activity, with a growing personal interest in public achievements. There is a tendency in Russian society for the increasing processes (volunteering etc.) of involving young people in the building of a civil society. However, the bases for the formation of patriotism are spiritual moral values of a person. These higher social values define not only the development of the human being as an individual, but define his contribution to the development of our country. These things are not as "bright" as they hope, especially in the context of the implementation of the strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025. There are «disturbing» factors and risk factors for supportive socialization. In this regard, authors suggest to pay attention to the socio-pedagogical education system through education, which would be aimed at a study of youth value orientations, as well as promote «right» values. Today, more than ever, our country needs a common national idea and its implementation through concrete and "small" steps of each person for the benefit of our country.

Keywords: patriotism, youth, spiritual values, a country teacher, parenting, education.

References

1. Gaten U. V. Patriotism in the minds of student youth. Graduate Bulletin of the Volga Region. 2015. No. 3–4. Pp. 45–52. (In Russ.)
2. Evgenieva T. V., Regnackij V. V. Formation of the National-State identity of Moscow schoolchildren. Tsennosti i smysly. 2015. No. 2. Pp. 5–16. (In Russ.)
3. Kurganskaya M. Y. For the typology of youth towards the values of patriotism. State youth policy of the Russian and world practice of realization of innovation capac-

ity in the community of new generations. Ed. shaft. A. Lukova. Moscow, 2011. No. 2. Pp. 43–61. (In Russ.)

4. Orinina L. V. Economic patriotism youth as a multi-aspect object of modern professional education. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. No. 3. <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19815> (In Russ.)

5. Order of the President of the Russian Federation dated December 12, 2014 No. 2876 In order to ensure a unified educational space on the territory of the Russian Federation. (In Russ.)

6. Order of the President of the Russian Federation from January 20, 2016 PR-78 on the determination of the base contents of the GEF in the educational component of the compulsory part of the basic educational programs and to ensure appropriate revisions specified GEF. (In Russ.)

7. Russia in figures. Collection. 2018 Year. Section 11. Public associations and religious organizations, p. 16911.5. Participation in the activities of voluntary and char-

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

G.Y. Belyaev, Y.A. Shtakk

Patriotic upbringing as a direction and means of professional support of the teachers as a future educator in the context of changes in modern education



itable organisations (movements) in 2016 (by results of integrated monitoring of the living conditions of the population; in per cent). (In russ.)

8. Strategy for the development of moral education in the Russian Federation for the period up to the year 2025//Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until the year 2025 the Government of the Russian Federation from May 29, 2015 N-996-r Moscow «Strategy of development of moral education in the Russian Federation for the period up to the year 2025. <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (In Russ.)

9. Chudaev A. K. Awareness of patriotism and civil identity youth//Modern Trends in Science and Technology. 2015. No. 7–8. Pp. 123–134. (In Russ.)



ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАТРУДНЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ ПО РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ КЛАССОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Работа выполнена при поддержке РФФИ, научный проект № 19–413–710005 ра «Методология изучения профессиональных затруднений молодых учителей и механизмов их преодоления (на примере образовательного пространства Тульского региона)»

Особая система личностных качеств, знаний, умений и компетенций, обеспечивающих эффективность пребывания детей в инклюзивной системе обучения, требуется как педагогам, так и родителям. И если вопросы подготовки педагогов являются предметом научного изучения, то проблемы подготовки родителей к обучению и воспитанию своих детей в классах инклюзии рассматриваются реже. Статья посвящена педагогическим условиям и особенностям эффективного формирования специфических умений и личностных качеств у родителей детей из классов инклюзивного обучения. Центральной идеей авторов является мысль о том, что в инклюзивном обучении ключевое место должны занять родители при условии сформированности у них профессиональной готовности и личностных качеств по помощи детям. Доказано, что требуется организация специальной учебно-познавательной деятельности родителей, и сформулированы ее особенности. Выявлены социально-педагогические задачи для родителей и технологии их решения. Дано определение профессиональной готовности родителей к обучению детей в инклюзивной школе. Подробно изучены категории педагогического самоопределения и самоактуализации родителей, показано, от чего зависит успешное формирование индивидуального стиля деятельности родителей, в том числе выделены учебно-социальные ситуации психолого-педагогической помощи. Подчеркнута роль индивидуально-типологических особенностей личности каждого их родителей. Охарактеризованы условия эффективности формирования педагогических умений у родителей детей, обучающихся в инклюзивных классах.



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», Тула, Россия

nashaidenko@gmail.com

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, педагогические умения, учебно-познавательная деятельность, компетенции, знания, умения, личностные качества, социально-педагогические задачи, социализация.



А.В. Сергеева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий и сервиса, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», Тула, Россия
ansergueev@gmail.com



С.Н. Кипурова

кандидат педагогических наук, доцент, специалист по учебно-методической работе центра стратегического планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования, «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», Тула, Россия
skipurova@gmail.com



Л.А. Володина

старший специалист 2 разряда отдела ведения баз данных и государственной библиографии по официальным документам Управления библиотечных фондов (Парламентская библиотека) Государственной Думы, Москва, Россия
volodinalyubov@bk.ru



Анализ педагогической литературы и опыта воспитания детей в условиях инклюзивного обучения позволяет сделать вывод о том, что педагогические умения эффективно формируются в процессе деятельности, прежде всего, учебной. Это утверждение относится как к студентам — будущим педагогам, так и к родителям [4].

В процессе учебно-познавательной деятельности будущие педагоги и родители школьников из классов инклюзивного обучения приобретают профессиональные знания, умения, навыки, что в дальнейшем составит основу их педагогической готовности к взаимодействию с детьми [10].

Следующим элементом системы формирования педагогической готовности педагогов и родителей к инклюзивному обучению являются педагогически значимые качества и свойства их личности и конкретные компетенции [3].

Завершающим элементом системы формирования готовности родителей к воспитанию и педагогической коррекции социализации детей в условиях инклюзивного обучения является контроль и оценка результатов деятельности, которая предполагает наличие обратной связи.

В рамках предьявленной системы осуществляется личностно ориентированное взаимодействие педагогов и родителей, которым и определяется ход всего педагогического процесса по формированию у родителей педагогических умений воспитания и обучения школьников в инклюзивной системе обучения.

Все педагогические явления, возникающие в эволюционном процессе развития данной системы, находят свое выражение в изменениях свойств ее элементов или характера связей между ними.

В данной системе выявляются социально-педагогические задачи и технология их решения. Условия-



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Н.А. Шайденко, А.В. Сергеева,

С.Н. Кипурова, Л.А. Володина

Преодоление затруднений
учителей по работе с родителями
детей классов инклюзивного
обучения

ми, определяющими задачу, являются: цели и задачи деятельности родителей, сами родители, содержание обучения будущих педагогов по воспитанию детей в инклюзивной системе образования [5].

Учебные задачи формирования педагогических умений родителей разрешаются с помощью специальной технологии, элементами которой служат социальные работники, профессиональная деятельность педагогов инклюзивных классов, а также специально организованная учебно-познавательная деятельность родителей, ведущая не только к получению профессиональных знаний, умений, навыков, но и к формированию педагогически важных и значимых качеств и свойств личности.

Под профессиональной готовностью родителей к обучению детей в инклюзивной школе мы понимаем их квалификацию, предполагающую знания и умения, необходимые для осуществления воспитания детей с трудностями.

Профессиональная педагогическая готовность предполагает соответствие усвоенных знаний и умений системе воспитания в условиях инклюзивного обучения.

При таком соответствии происходит синтез имеющихся знаний с опытом их использования в воспитании ребенка, обучающегося в инклюзивной школе [11].

Последние десятилетия развития нашего общества, связанные с инновационным развитием экономики, быстрыми структурными и содержательными изменениями в жизнедеятельности каждой семьи, предполагают, что творческая личность родителя с ее талантом и профессиональной готовностью должна занять центральное место в инклюзивном обучении [2].

Это же десятилетие вызвало к жизни новые аспекты взаимодействия детей и родителей в условиях инклюзивного обучения, и как ответ

на это — открытие новых функций и ролевых позиций членов таких семей. В каждой из них, как и в традиционно существующих, организована деятельность, обеспечивающая подготовку родителей к самым разнообразным проявлениям и ролевым позициям при коррекции социализации детей в инклюзивном обучении [3].

Важной проблемой взаимодействия членов инклюзивной школы как части общества и представителя конкретной социальной группы является самоопределение.

Частный вид самоопределения — педагогическое самоопределение и самоактуализация взрослого человека — в общем виде описываются в психолого-педагогической литературе в виде длительного процесса развития отношений человека к своей деятельности и самому себе как образу этой деятельности. Такая позиция подчеркивает активную роль самого человека, будь то родитель здорового или проблемного ребенка: он сам выбирает способ персонализации в учебных отношениях, сам проходит период социальной адаптации в новой школе и, наконец, сам активно строит собственную социальную позицию и реализует собственный личностный и интеллектуальный потенциал.

Необходимо учитывать, что педагогическое самоопределение и самоактуализация родителей осуществляются на протяжении всего жизненного пути человека [14].

Если педагогическое самоопределение родителей и молодого человека есть процесс поиска ими «своего педагогического образа», то педагогическая самоактуализация родителей, имеющих достаточный опыт воспитания и коррекции социализации больных детей, — это поиск «себя в педагогическом действии»; собственной профессионально-педагогической роли, образа «Я», педагогического имиджа; индивидуального стиля взаимодействия со здоровыми и проблемными детьми; определение для себя перспектив развития семейных эмоционально-ценностных отношений, достижения их, установление новых морально-нравственных

целей, стремление к гармоничному раскрытию утверждению своего природного творческого потенциала для помощи детям в инклюзивном обучении.

В содержание активного самоопределения входят процессы самопознания, самоактуализации, саморазвития.

Совокупность процессов педагогического самоопределения и самоактуализации родителей в инклюзивном обучении приводит к профессиональной самореализации родителей. В совокупности они влияют на содержание профессионально-педагогического саморегулирования личности. Различные приемы и способы деятельности личности тесно взаимосвязаны и образуют некоторую целостную систему. Индивидуально-своеобразное сочетание приемов и способов деятельности, обеспечивающее наилучшее ее выполнение родителями детей инклюзивной школы и устойчиво характеризующее их в некоторых стандартных ситуациях по воспитанию и коррекции социализации детей в соответствии с существующими в психолого-педагогическом знании возрастными нормами развития, мы будем в дальнейшем обозначать термином «индивидуальный стиль деятельности» [7].

Индивидуальный стиль деятельности — один из критериев индивидуального качественного своеобразия проявления родителей в отношении к здоровым и больным детям и уровня их педагогических умений. В связи с этим формирование индивидуального стиля взаимодействия родителей и детей из инклюзивного класса приобретает значение одного из важнейших требований гуманистической и педагогической коррекции развития личности ребенка в инклюзивной системе обучения. Бесспорно, что формирование педагогических умений родителей может эффективно осуществляться при развитии таких качеств, обуславливающих успешность деятельности всякого человека, как логичность мышления, наблюдательность и т.п. Но оно станет подлинно развивающим только тогда, когда будет раз-



вивать у каждого человека оптимальную для него индивидуальную манеру наблюдения, мышления, при которой максимально используются наиболее устойчивые качества данного человека и компенсируются его недостатки. Одним словом, опыт родителей становится воспитывающим, когда он формирует индивидуальный стиль взаимодействия членов инклюзивного класса, в том числе с педагогом.

Более того, формирование индивидуального стиля само способствует общему развитию, умению связно и последовательно рассуждать, наблюдать именно тогда, когда ребенок делает это теми способами, которые наиболее соответствуют его личным качествам.

Чтобы формировать индивидуальный стиль, надо знать, от чего он зависит.

Роль наследственных задатков заключается в том, что свойства нервной системы обуславливают некоторые индивидуально своеобразные, произвольные и часто неподотчетные формы реагирования, как, например, повышенную возбудимость ориентировочных и защитных реакций слабого типа, силу и энергичность двигательных реакций сильного уравновешенного типа, скорость возникновения и подавления реакции при различиях по параметру динамичности нервных процессов [9]. Когда перед родителями возникают те или иные вариативные социально-педагогические задачи, элементарные природные формы реагирования могут стать основой для возникновения индивидуальной манеры, индивидуального стиля взаимодействия родителей и детей из классов с инклюзивным обучением.

Однако последний не сводится к природным формам реагирования. Это видно из того, что, хотя природные формы реагирования, очевидно, присущи всем людям с соответствующим



щими свойствами нервной системы, индивидуальный стиль в установленном выше значении этого слова наблюдается далеко не у всех. Стиль — это не любая индивидуальная манера поведения, а система способов, обуславливающих наилучшее выполнение деятельности. Естественно, для того чтобы родители были заинтересованы в поиске способов действия, необходимы активные положительные мотивы, положительное отношение к деятельности в качестве родителей детей, требующих инклюзивного обучения. Это подтверждается результатами проведенных исследований [6].

Итак, индивидуальный стиль, возникая на основе природных форм реагирования родителей на действия проблемных детей, зависящих от наследственных задатков, не сводится к этим формам, а вырабатывается в процессе развития и воспитания ребенка.

Индивидуальный стиль поведения родителей лучше всего воспитывается в таких учебно-социальных ситуациях психолого-педагогической помощи, которые могут быть одинаково успешно выполнены самими различными способами и приемами. Если же учебное социально значимое задание построено таким образом, что успешное его выполнение возможно лишь при жестко регламентированных способах и последовательности действий, то оно мало эффективно для формирования индивидуального стиля отношений членов семьи с ребенком, обучающимся в инклюзивной системе.

Разумеется, это отнюдь не значит, что при жесткой регламентации способов действий вообще исчезают все индивидуальные особенности деятельности родителей. Некоторые из них могут очень упорно сохраняться вопреки всякой регламентации. Управление формированием индивидуального стиля поведения родителей необходимо и в качествен-

но ином направлении. Исследования ученых и результаты проведенной нами опытно-экспериментальной работы показывают, что в поисках наиболее удобных приемов и способов работы родители имеют возможность пойти и по пути формирования крайне нежелательной в каком-то отношении индивидуальной манеры поведения, дающей, однако, временный эффект.

Так, получив установку удерживать хладнокровие в сложных ситуациях непослушания ребенка, некоторые родители (13,8%) подвижного типа решали ее путем категоричного корректирования отклоненного поведения ребенка от известного родителям алгоритма поведения. Задача, казалось бы, была решена, и способы не лишены индивидуального своеобразия, но крайне нерациональны. Поэтому при обучении, рассчитанном на формирование индивидуального стиля, необходимо не только давать возможность выполнять учебные задания разными способами, но и контролировать их выполнение, отсеивая явно нерациональные варианты.

Формирование индивидуального стиля должно быть индивидуализировано не только с учетом различий в готовности родителей к взаимодействию с детьми, но и с учетом индивидуально-типологических особенностей их личности. Стоит предусматривать целесообразные способы и последовательность действий родителей, соответствующих индивидуальности ребенка.

Усвоение профессионально педагогической информации наиболее успешно тогда, когда родители в одном и том же задании сначала выступают в качестве контролера, а потом в качестве отвечающего. Для родителей с подвижной нервной системой такая организация занятий не является более целесообразной: они не хуже усваивают материал, если сначала являются исполнителями. Это позволяет организовать эффективное взаимодействие. В других случаях индивидуализация процесса усвоения опыта воспитания и педагогической коррекции социализации детей в инклюзивном обучении



закладывается в том, что одно и то же задание выполняется разными группами родителей при помощи различных способов, в зависимости от их индивидуальных особенностей [8].

Для мужчин и женщин со склонностью к наглядному мышлению целесообразно вначале показать алгоритм действия, а потом приступить к поиску решения сложившейся семейной ситуации.

У родителей со склонностью к отвлеченному мышлению этот способ действия нецелесообразен.

Наконец, существуют такие задания, которые могут быть выполнены лишь одним определенным способом. В таких случаях индивидуализация процесса усвоения заключается в подборе учебных заданий, требующих способа действий, наиболее соответствующего индивидуальным особенностям родителей и их детей в инклюзивном обучении [12].

При индивидуализации с целью формирования индивидуального стиля взаимодействия родителей и проблемных детей следует иметь в виду, что задача заключается не только в том, чтобы усвоение данных определенных знаний и формирование специальных умений, но и в том, чтобы обеспечить усвоение таких способов действия, которые и в дальнейшем будут наиболее эффективными при коммуникации с ребенком. Поэтому необходимо изучать не только конкретные и специфические способы действия, пригодные лишь в конкретной социально педагогической ситуации общения родителей и детей, но и обобщенные способы действия, пригодные в самых различных процессах инклюзивного обучения.

Необходимое условие формирования индивидуального стиля родителей в процессе их обучения — активное отношение к деятельности и положительная мотивация. Естественно, что активный самостоятельный поиск наиболее целесообразных приемов и методов работы возможен лишь при активных и положительных мотивах. Одним из основных является интерес к учению, самостоятельность и инициатива. Но помимо интереса существует це-

лый ряд других мотивов учения — осознания долга, ответственность и самодостаточность. Если даже степень интереса, сознание ответственности или честолюбие одинаково велики, тем не менее, влияние этих мотивов на познавательную активность (как и на вообще психическую активность) у разных мужчин и женщин может быть очень различно. Следовательно, чтобы наилучшим образом стимулировать познавательную активность родителей, а тем самым и поиски самостоятельных приемов и методов работы, недостаточно вызвать любой положительный мотив и любое положительное отношение. В зависимости от свойств нервной системы и темперамента необходимо использовать различные положительные мотивы родителей в процессе их учения. При формировании индивидуального стиля действия родителей необходимо индивидуализировать не только содержание учебных заданий и организацию работы, но и мотивацию деятельности.

Благодаря такой органической связи между индивидуальными особенностями родителей из классов инклюзивного обучения в различных видах деятельности, способы и приемы их выполнения образуют целостную систему, характеризующую индивидуальный стиль данной личности в любом проявлении в качестве корректора поведения проблемного ребенка.

В процессе опытно-экспериментальной работы определена совокупность профессиональных умений, необходимых для успешной подготовки родителей к инклюзивному обучению детей. К ним были отнесены следующие умения: ставить цель, структурировать действия; формировать комплекс содержательных, регулятивных и прогностических умений. Это позволило разработать требование к деятельности родителей детей из классов инклюзивного



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Н.А. Шайденко, А.В. Сергеева,

С.Н. Кипурова, Л.А. Володина

Преодоление затруднений
учителей по работе с родителями
детей классов инклюзивного
обучения

обучения для успешности родителей в процессе взаимодействия с проблемными детьми. В качестве основных параметров этой деятельности были выделены следующие:

- информационное насыщение положительным опытом воспитания и педагогической коррекции поведения проблемных детей;

- наличие личностно-ориентированной методики взаимодействия с проблемными детьми;

- обладание опытом профессионально-педагогического саморегулирования. Рассмотрение предпосылок формирования педагогических умений у родителей позволяет выделить в этом качестве следующие моменты взаимодействия родителей и детей в структуре инклюзивного обучения;

- системная реализация целостного процесса семейного воспитания;

- обеспечение личностно-ориентированного моделирования педагогической системы «действие родителей — ситуация — рефлексия членов семьи»;

- соотнесение содержания деятельности родителей с характеристиками деятельности родителей в инклюзивном обучении;

- осуществление саморегуляционных основ становления профессионально-педагогического менталитета родителей.

Таким образом, анализ педагогических условий и особенностей эффективности формирования педагогических умений у родителей детей, обучающихся в инклюзивных образовательных учебных заведениях, показывает, что рассматриваемый процесс эффективен, если:

- социальный работник (педагог) в процессе подготовки родителей к взаимодействию с проблемными детьми учитывает индивидуальные личностные особенности родителей и проводит диагностические действия по их выявлению;

- процесс взаимодействия социального работника и родителей гуманистичен, личностно ориентирован и направлен на формирование специальных умений родителей по обучению родителей в инклюзивной системе, к которым были отнесены умения постановки целей, структурирования действия, содержательные, регулятивные и прогностические;

- процесс подготовки родителей должен быть направлен на становления индивидуального стиля их взаимодействия с детьми в условиях инклюзивного обучения;

- подготовка родителей к успешному проявлению в общении с детьми в классах инклюзивного обучения должна формировать у них позитивную мотивацию и определенные качества личности.

Выявлена зависимость, играющая значительную роль в формировании педагогических умений родителей. Качество воздействия родителей на детей взаимосвязано с их опытом саморегулирования, как личностного, так и профессионально-педагогического.

Можно выделить условия, влияющие на эффективность педагогического управления собой.

Особо необходимо отметить роль культуры социума и традиций социальных учебных и государственных учреждений в актуализации необходимости управления собой. Средовой фон микрорайона и улицы с помощью установившихся традиций предлагает инклюзивному образовательному учреждению систему косвенных требований, выполняя или отвергая которые, родители выбирают стиль самореализации, играющий корректирующую роль в становлении опыта совместного обучения разных групп школьников.

В этой взаимосвязи наибольшее значение имеют две позиции: характер исполнения родителями социальных ролей (труженик, семьянин, гражданин) и личностные особенности восприятия и последующего воспроизведения в своем поведении «мнения» (молвы) и устоявшегося стиля жизни.



Наиболее благоприятным в субъективном плане является реализация принципа «как все», т.е. самокоррекция поведения в угоду сложившейся норме бытия. Сохранение самобытности требует от родителей достаточно большого волевого усилия, если результатом саморегулирования будет образ жизни выше общекультурного фона среды. В обратном случае человек не испытывает необходимости самокоррекции.

Таким образом, подводя итог анализу взаимосвязи социализации родителей с личностным и педагогическим совершенствованием необходимо утверждать, что:

- социализация родителей, выступающая в качестве процесса накопления их опыта жизнедеятельности, является естественным фоном побуждения родителей в инклюзивном обучении к личностному и педагогическому управлению собой;

- корректирующими условиями необходимости включения родителей личностное саморегулирование является их социальный опыт;

- в совокупность источников социализации, влияющих на нравственную направленность саморегулирования родителей в процессе их взаимоотношений с детьми из классов инклюзивного обучения, можно отнести:

- а) в личностном аспекте — «материнская культура», отношения, социальные среды;

- б) в педагогическом аспекте — «материнская культура», предметы и явления материальной и духовной культуры, обучение и воспитание;

- в) в совокупности условий, обеспечивающих оптимальность взаимосвязи жизненного опыта и саморегулирования.

В ходе исследования изучались особенности личностной и педагогической саморегуляции и качества личности, определяющие их эффективность.

Анализ данных интегративных качеств и состояний личности (утомляемость и тревожность) в индивидуальной динамике включения в познавательную деятельность создает объективные основы для изучения саморегулирования, что подкрепляется характеристикой системы умений и навыков, необходимых при управлении собой и входящих в структурный компонент саморегуляции.

Педагогическое саморегулирование, как показало исследование, имеет аналогичную структуру, если родители проявляют прямой мотивационный выбор при обучении ребенка в инклюзивной системе. При защитной мотивации педагогического самоопределения родителей появляется необходимость в выделении дополнительного цикла соотношения опыта личностного и педагогического управления собой, который заключается в отборе тех технологий личностного самовыражения, которые профессионально необходимы в социально значимой деятельности инклюзивных классов.

Исследование выявило корреляцию эффективности обучения родителей с опытом группового педагогического сотрудничества родителей в процессе проведения тренингов и объединения семей по месту жительства.

Таблица 1

Взаимосвязь развития опыта саморегулирования родителей и качеств, составляющих основу их готовности к руководству детьми в классах с инклюзией

Вид саморегулирования	Интегративные качества
Личностное	Самостоятельность, трудолюбие, критичность, дисциплинированность.
Педагогическое	Самостоятельность, активность, ответственность, общительность.



Исходя из проведенного анализа, следует педагогическое понимание саморегулирования, выступающего в виде целенаправленного и личностно опосредованного процесса изменения внутреннего мира родителей, формирования их готовности к педагогической коррекции поведения детей в классах с инклюзивным обучением.

Основными звеньями личностного и педагогического самосовершенствования являются: учебный и социальный опыт жизнедеятельности; опыт личностной и педагогической самокоррекции; опыт личностного и педагогического управления собой; опыт интуитивного самокорректирования в социально-бытовых и личностных ситуациях реализации самобытного начала личности родителей во взаимодействии с проблемными детьми. Основными источниками и движущими силами обучения родителей являются внешние и внутренние противоречия, возникающие при соотношении самобытного начала личности родителей с содержанием требований, которые предъявляются к ним в определенное время деятельности. Основами осуществления деятельности являются: механизм природного саморегулирования, определенное в интуитивно-волевом действии родителей в инклюзивном обучении детей; опыт жизнедеятельности семьи; особенности семейного воспитания, обучения и социализации проблемных детей; опыт личностного саморегулирования отцов и матерей. Показателями эффективности родителей выступают: уровень активности в инклюзивном обучении; эффективность самокоррекции детьми своих личностных состояний (тревожности и утомляемости); уровень педагогического мастерства родителей, выражающийся в реализации ими совокупности профессионально-педагогических умений; умение использовать роди-

телями во взаимодействии с детьми самоанализ, самоконтроль, самовнушение, педагогический такт.

Таким образом, анализ роли педагогического саморегулирования в готовности родителей к педагогической коррекции социализации проблемных детей в классе инклюзивного обучения доказывает роль саморегулирования как продуктивного взаимодействия родителей и детей в инклюзивном обучении ввиду постоянного преодоления родителями стрессовых ситуаций межличностного общения, связанных с недостаточным уровнем развития и воспитанности родителей и девиантным поведением проблемных детей.

Список литературы

1. Данилова И.С., Орехова Е.Я., Шайденко Н.А. Исследование феномена «родительство»: теоретико-методологические подходы для сравнительного анализа // Современный ученый. — 2017. — № 2. — С. 136–141.

2. Данилова И.С., Орехова Е.Я. Школа, семья, родительство за рубежом: попытка теоретико-методологического обоснования в сравнительном исследовании // Известия Российской академии образования. — 2018. — № 1 (45). — С. 76–83.

3. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: монография / А.А. Орлов, Н.А. Шайденко, А.В. Сергеева, Л.А. Орлова и др.; под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачева. — Тула, 2012.

4. Кутьев В.О., Орлов А.А. Стандарты высшего педагогического образования и подготовка учителя // Педагогика. — 1996. — № 6. — С. 58–66.

5. Орехова Е.Я., Шайденко Н.А., Сергеева А.В. Семья XXI века: сплоченность или разобщение? Европейский контекст // Научное мнение. — 2016. — № 6–7. — С. 103–106.

6. Орехова Е.Я., Данилова И.С., Шайденко Н.А. Семья, родительство и школа Европы в современном социокультурном контексте // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Т.1. — № 4 (52). — С. 103–114.

7. Орехова Е.Я., Данилова И.С., Шайденко Н.А. Современная семья в социокультурном пространстве // Сборник научных трудов международной научно-

практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» / Под ред. С.В. Ивановой. — М., 2018. — С. 754–765.

8. *Сергеев А.Н., Шайденко Н.А.* Опыт зарубежных стран по организации дистанционного образования детей-инвалидов // Роль университетов и музеев в проведении гуманитарных научных исследований / Материалы VII Международной научно-практической конференции. Отв. ред. О.Г. Вронский. — Тула, 2012. — С. 224–229.

9. *Shajdenko N.A. Orexova E.Ya.* Emotional Burnout in Megalopolis Education Environment: Human Destruction Phenomenon // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS) 2017. Pp. 486–494.

10. *Шайденко Н.А.* Развитие адапционного потенциала будущего учителя в образовательной среде педагогического вуза: монография/Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, С.Н. Кипурова. — Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing. — 2015.

11. *Шайденко Н.А.* Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика. — 2014. — № 6. — С. 65–73.

12. *Шайденко Н.А.* Учебно-познавательная деятельность школьников в процессе обучения // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. — 2018. — № 3. — С. 54–63.

13. *Шайденко Н.А.* Дидактическая подготовка студентов в учебном процессе педвуза: Дисс. д-ра пед. наук / Н.А. Шайденко. — Тула, 1994.

14. Socio-psychological portrait of children and families getting assistance at railway stations / Arakantseva T., Bobyleva I., Zavodilkina O., Borisova T., Orekhova E., Shaidenko N. Man in India. — 2017. — T. 97. — № 3. — С. 237–248.



OVERCOMING TEACHERS' DIFFICULTIES IN THEIR WORK WITH THE PARENTS OF CHILDREN IN INCLUSIVE CLASSES

The work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, scientific project No. 19–413–710005 ra "Methodology of studying the difficulties of young teachers and their overcoming (on the example of the educational space of the Tula region)"

Nadezhda A. Shaidenko

The Advanced Training and Professional Retraining Institute of the Education Professionals of Tula Region, Tula, Russia Federation
nashaidenko@gmail.com

Aleksandra V. Sergeeva

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University Tula, Russia Federation
ansergueev@gmail.com

Svetlana N. Kipurova

The Advanced Training and Professional Retraining Institute of the Education Professionals of Tula Region, Tula, Russia Federation
skipurova@gmail.com

Liubov A. Volodina

Parliament library, department of maintaining databases and state bibliography on official documents Moscow, Russian Federation
volodinalyubov@bk.ru

Abstract

A special system of personal qualities, knowledge, skills and competencies ensuring the effectiveness of inclusive system of education for children is required for both teachers and parents. Moreover, the issues of teacher training are the subject of scientific study, while the problems of preparing parents for the education and upbringing of their children in inclusive classes are considered less frequently. The article is devoted to the pedagogical conditions and features of the effective formation of specific skills and personal qualities in parents of children from the classes of inclusive education. The



main authors' idea is that parents should take a key place in inclusive education provided that they have already formed their professional readiness and personal qualities to help children. The authors prove the necessity of the organization of the special educational and cognitive activity of parents and formulate its features. The authors identify the socio-pedagogical tasks for parents and the technology to solve them. Given the definition of the professional readiness of parents for education of their children at an inclusive school. The authors study the categories of pedagogical self-determination and self-actualization of parents in detail. Shown that the successful formation of the individual style of parents' activities highlights and depends on and the educational and social situations of psychological and pedagogical assistance. The authors underline the role of the individual-typological features of the personality of each parent. The authors characterize the conditions for the effective formation of pedagogical skills of parents of children studying in inclusive classes.

Keywords: inclusion, inclusive education, pedagogical skills, educational and cognitive activity, competencies, knowledge, skills, personal qualities, socio-pedagogical tasks, socialization.

References

1. Danilova I.S., Orekhova E.Ya., Shaydenko N.A. The study of the phenomenon of "parenthood": theoretical and methodological approaches for comparative analysis. *Sovremenny'j ucheny'j*. 2017. No. 2. Pp. 136–141. (In Russ.)
2. Danilova I.S., Orekhova E.Ya., Shaydenko N.A. School, family, parenting abroad: an attempt at theoretical and methodological substantiation in a comparative study. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2018. No. 1 (45). Pp. 76–83. (In Russ.)
3. Competence approach in higher professional education: monograph. A.A. Orlov, N.A. Shaydenko, A.V. Sergeeva, L.A. Orlova et al. Ed. A.A. Orlova, V.V. Grachev. Tula, 2012. (In Russ.)
4. Kutuyev V.O., Orlov A.A. Standards of higher pedagogical education and teach-

er training / V.O. Kutuyev, A.A. Orlov. *Pedagogika*. 1996. No. 6. Pp. 58–66. (In Russ.)

5. Orekhova E.Ya., Shaydenko N.A., Sergeeva A.V. The family of the XXI century: cohesion or disunity? European context. *Nauchnoe mnenie*. 2016. No. 6–7. Pp. 103–106. (In Russ.)

6. Orekhova E.Ya., Danilova I.S., Shaydenko N.A. Family, parenthood and school of Europe in a modern sociocultural context. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018. Vol.1.No. 4 (52). Pp. 103–114. (In Russ.)

7. Orekhova E.Ya., Danilova I.S., Shaydenko N.A. Modern family in the socio-cultural space. Collection of scientific papers of the international scientific-practical conference "Educational space in the information age". Ed. S.V. Ivanova. Moscow, 2018. Pp. 754-765. (In Russ.)

8. Sergeev A.N., Shaydenko N.A. The experience of foreign countries in the organization of distance education for children with disabilities. The role of universities and museums in conducting humanitarian research. Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference. Ed. O.G. Vronsky. Tula, 2012. Pp. 224–229. (In Russ.)

9. Shaydenko N.A. Orekhova E.Ya. Emotional Burnout in Megalopolis Education Environment: Human Destruction Phenomenon. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS) 2017. Pp. 486–494.

10. Shaydenko N.A. Development of the adaptation potential of the future teacher in the educational environment of a pedagogical university: monograph. N.A. Shaydenko, V.G. Podzolkov, S.N. Kipurova. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing. 2015. (In Russ.)

11. Shaydenko N.A. Preparing future teachers to work in an inclusive education. *Pedagogika*. 2014. No. 6. Pp. 65–73. (In Russ.)

12. Shaydenko N.A. Educational and cognitive activity of schoolchildren in the learning process Bulletin of GOU DPO TO "IPK and PPRO TO". Tula educational space. 2018. No. 3. Pp. 54–63. (In Russ.)

13. Shaydenko N.A. Didactic training of students in the educational process of a teacher training college: Diss. ... doct. ped. sciences. Tula, 1994. (In Russ.)

14. Socio-psychological portrait of children and families getting assistance at railway stations. Arakantseva T., Bobyleva I., Zavidilkina O., Borisova T., Orekhova E., Shaidenko N. *Man in India*. 2017. Vol. 97. No. 3. Pp. 237–248.

**МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ**

Л.А. Герасимович Деятельность ФРЦ ПМПК как федеральный методический ресурс	96
М.Е. Белобородова Обучение студентов рефлексии как инструменту контроля и оценки собственной учебной деятельности	105
Е.Е. Ядрихинская Формирование глобальной компетенции в процессе изучения иностранного языка	113
Т.А. Латкина Особенности формирования социальной активности детей-сирот средствами добровольческой деятельности в образовательном учреждении	121



ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФРЦ ПМПК КАК ФЕДЕРАЛЬНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся деятельности Федерального ресурсного центра психолого-медико-педагогической комиссии в части организационно-методического сопровождения психолого-медико-педагогических комиссий Российской Федерации (ПМПК). Рассказывается непосредственно о ПМПК, ее целях, составе. Сегодня в России 83 центральных и 1315 территориальных ПМПК, которые крайне неоднородны, начиная от юридического статуса и заканчивая качеством выданных рекомендаций. В связи с этим автор подчеркивает необходимость проведения мониторинга деятельности ПМПК регионов Российской Федерации, расставляет акценты на основных показателях, которые необходимо учесть при проведении мониторинга. В статье проанализирована деятельность ПМПК всех регионов Российской Федерации, приводятся краткие результаты анализа. В результате анализа автор доказывает, что в настоящее время существует необходимость стандартизации деятельности ПМПК и предлагает пути ее реализации. Существует необходимость унификации подходов ведения электронного учета деятельности ПМПК и формирования системы статистического учета детей, прошедших ПМПК на основе электронных систем.



Л.А. Герасимович

*заместитель директора по вопросам работы с детьми с особыми образовательными потребностями,
ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей»,
г. Москва, Россия*

gerasimovich.lyubov@fcprc.ru

Ключевые слова: психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), мониторинг, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, учет лиц, прошедших ПМПК, база данных, методические рекомендации.



Актуальность данной статьи связана с тем, что сегодня психолого-медико-педагогические комиссии (далее — ПМПК) крайне неоднородны, начиная от юридического статуса и заканчивая качеством выданных рекомендаций, нет унифицированной формы их деятельности [12]. Количество ПМПК, а также количество детей на 1 ПМПК в регионах очень разнятся. Большинство ПМПК работают по вызову при управлениях образования муниципальных районов. Это, как правило, специалисты детских садов и школ, которые работают в ПМПК во время своей основной работы. По-прежнему существуют проблемы в связи с отсутствием в составе ПМПК тифло- и сурдопедагогов, медицинских работников, что не позволяет обеспечить качественное комплексное междисциплинарное обследование детей. Отсутствует также система учета выданных рекомендаций ПМПК, что не позволяет региональным органам власти в сфере образования планировать, в каком объеме специальной помощи нуждаются дети с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня в России 83 центральных и 1 315 территориальных ПМПК.

ПМПК создается в целях своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования (далее — обследование) и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций.

Центральная ПМПК создается органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, и осуществляет свою деятельность в пределах территории субъекта Российской Федерации.

Территориальная ПМПК создается органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации,

осуществляющим государственное управление в сфере образования, или органом местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования, и осуществляет свою деятельность в пределах территории одного или нескольких муниципальных образований субъекта Российской Федерации.

Комиссию возглавляет руководитель.

В состав комиссии входят: педагог-психолог, учителя-дефектологи (по соответствующему профилю: олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), учитель-логопед, педиатр, невролог, офтальмолог, оториноларинголог, ортопед, психиатр детский, социальный педагог. При необходимости в состав комиссии включаются и другие специалисты.

Включение врачей в состав комиссии осуществляется по согласованию с органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации в области здравоохранения или органом местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере здравоохранения.

Состав и порядок работы комиссии утверждаются соответственно органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, и органом местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования [14].

Современная ситуация развития системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся требует пересмотра как самих подходов к деятельности ПМПК, формированию заключений, так и к распределению ответственности за выполнение рекомендаций родителями (законными представителями) и образовательной организацией, необходимости осуществления мониторинга реализации этих рекомендаций в образовательных организациях. Именно специалисты ПМПК



определяют, каким образовательным маршрутом должен двигаться ребенок, школьник, студент с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, какие именно ему нужны условия получения образования, чтобы он мог быть максимально включен в его систему [16].

Для принятия на федеральном уровне решений, связанных с реформированием деятельности ПМПК, необходим мониторинг их деятельности, понимание, какие модели деятельности ПМПК являются наиболее эффективными, какие трудности возникают в работе ПМПК, как обеспечены условия работы специалистов ПМПК и др. Существует необходимость унификации подходов ведения электронного учета деятельности ПМПК и формирования системы статистического учета детей, прошедших ПМПК на основе электронных систем.

С этой целью на базе Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Центр защиты прав и интересов детей» в апреле 2018 г. как структурное подразделение был создан Федеральный ресурсный центр психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ФРЦ ПМПК).

Целью деятельности ФРЦ ПМПК является организационно-методическое сопровождение деятельности ПМПК, функционирующих на территории Российской Федерации.

Основными задачами ФРЦ ПМПК являются:

- мониторинг деятельности ПМПК, действующих на территории Российской Федерации;
- методическое, экспертное, информационное и консультационное сопровождение деятельности руководителей и специалистов ПМПК;
- изучение опыта и трансляция лучших практик деятельности ПМПК;
- консультативная помощь родителям по вопросам прохождения ПМПК.

Целью работы явился анализ актуальной ситуации деятельности ПМПК в 85 субъектах Российской Федерации, понимание проблематики и перспектив совершенствования деятельности ПМПК.

Достижение поставленной цели осуществлялось последовательным решением следующих **задач**:

1. Изучение численности центральных и территориальных ПМПК в различных регионах, сопоставление данных с численностью детского населения в регионе, анализ системы их финансирования, кадрового дефицита специалистов ПМПК, моделей работы и направлений деятельности ПМПК, оснащения ПМПК, возрастного состава лиц, прошедших ПМПК в 2017 году, и выданных рекомендаций.

2. Подготовка предложений по совершенствованию деятельности ПМПК.

Мониторинг деятельности ПМПК проходил в 2 этапа:

1 этап — анкетирование представителей региональных органов управления образованием, руководителей центральных и территориальных ПМПК;

2 этап — выездной мониторинг деятельности ПМПК.

На 1 этапе разработаны 2 анкеты:

- для представителя органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющего государственное управление в сфере образования;
- для руководителя центральной и территориальной ПМПК.

Данные в анкетах представлены регионами за 2017 год. Проанализирована деятельность 100% центральных ПМПК и 10% территориальных ПМПК.

В 10 субъектах РФ проводился выездной мониторинг деятельности ПМПК, в ходе которого проанализирована работа 20 ПМПК. Этот вид мониторинга, как показала практика, наиболее эффективен. В ходе выездного мониторинга проанализированы: выполнение ПМПК приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентя-



бря 2013 г. № 1082; соответствие квалификации специалистов ПМПК занимаемым должностям; документация, которую ведут специалисты ПМПК; помещения, в которых проходит обследование детей на ПМПК; обеспеченность ПМПК диагностическими методиками и стимульным материалом в соответствии с возрастом детей, обследуемых на ПМПК; полнота и качество выданных ПМПК рекомендаций, характер взаимодействия с родителем (законным представителем) и ребенком в ходе обследования и подведения итогов заседания ПМПК, характер и полнота консультирования родителей (законных представителей) в ходе обследования и по итогам обследования. По итогам был проведен так называемый «разбор случаев», в ходе которого специалисты, осуществляющие выездной мониторинг совместно со специалистами ПМПК разбирали ошибки. По итогам такого выездного мониторинга в регионы направлены 10 экспертных заключений в адрес руководителей региональных органов образования.

По результатам проведенного Всероссийского мониторинга деятельности ПМПК, на территории 85 субъектов Российской Федерации действует 1398 ПМПК, из них:

- центральных ПМПК — 83 (нет Центральной ПМПК в Чукотском автономном округе (7 территориальных ПМПК) и в г. Севастополе (1 территориальная ПМПК);

- территориальных ПМПК — 1315 в 74 регионах (нет ТПМПК в 11 регионах: Кабардино-Балкарская Республика, Республика Калмыкия, Республика Ингушетия, Республика Бурятия, Ивановская область, Калининградская область, Республика Адыгея, Республика Башкортостан, Москва, Ненецкий автономный округ, Республика Алтай).

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 утвержден норматив по количеству ПМПК в регионе. Их количество определяется из расчета 1 комиссия на 10 тысяч детей, проживающих на соответствующей территории,

но не менее 1 комиссии в субъекте Российской Федерации. По результатам мониторинга только в 13 регионах выполняется данный норматив: республики: Мордовия, Татарстан, Коми, Карелия, Карачаево-Черкесская; автономные округа: Ямало-Ненецкий, Чукотский; области: Пензенская, Новгородская, Томская, Амурская; края: Красноярский; автономные области: Еврейская.

По данным мониторинга, на 28664210 детей от 0 до 18 лет, проживающих в 85 субъектах РФ, приходится 1398 ПМПК. Исходя из этих данных, общая потребность в создании ПМПК по 72 регионам составляет 1368 ПМПК.

Особым регионом в этом списке является Москва. Комиссия одна, но имеет большое количество составов.

В среднем через все ПМПК в год проходит более 1,5 млн детей.

Но, количество детей на 1 ПМПК очень разнится. Оно варьируется от 70 детей (например, ТПМПК в Чукотском автономном округе) до 34000 детей (ЦПМПК Москвы) в год.

Не затрачивают средства на работу ПМПК 4 региона: Республики Дагестан и Ингушетия, Чукотский и Ямало-Ненецкий автономные округа.

В 2018 году по сравнению с 2017 годом незначительно, но возрастают затраты на ПМПК в 28 субъектах РФ, а в 13, наоборот, становятся незначительно, но меньше.

98,5% субъектов РФ указали, что деятельность ПМПК финансируется из собственных бюджетных средств учредителя, лишь Вологодская и Мурманская области указали, что дополнительно они используют средства спонсоров, добровольные пожертвования физических и юридических лиц; Вологодская область, Магаданская область, Тюменская область и Чукотский автономный округ указали, что пользуются еще другими источниками финансирования, в частности внебюджетные средства



центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Важно отметить, что 39 центральных ПМПК являются структурными подразделениями центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. При этом в 18 регионах функции ПМПК возложены непосредственно на центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Еще в 10 регионах ПМПК являются юридическими лицами, а в 5 регионах — филиалами юридических лиц.

По-прежнему большой проблемой является привлечение врачей в ПМПК, части из них нет вообще в медицинских организациях.

Несмотря на то что вузы выпускают достаточное количество тифло-, сурдо-, олигофренопедагогов, логопедов, в ПМПК их острый дефицит, так как они идут в частную практику или в коррекционную школу в лучшем случае. Хорошо там, где есть коррекционные школы для детей с нарушениями слуха и зрения и в них есть сурдо- и тифлопедагоги — квалифицированные диагносты, и ПМПК привлекает их к работе по договору.

В центральных ПМПК ситуация со специалистами лучше, чем в территориальных.

Большинство работников ПМПК имеют высшее образование. Для руководителей значение этого показателя чуть ниже, чем для специалистов (89% против 94% соответственно). Кроме того, руководящие работники реже обладают профильным высшим образованием, нежели специалисты (66% и 81% соответственно).

Среди всего кадрового состава ПМПК доля работников, имеющих высшую квалификационную категорию, составляет 46,8%. Для руководителей и специалистов значения практически идентичны (46% и 46,9% соответственно). Однако, для специалистов несколько выше доля работников с первой квалификаци-

онной категорией (16,4% против 3% у руководителей).

В действующем приказе о ПМПК требования к руководителю и специалистам ПМПК отсутствуют. В большинстве случаев руководителями территориальных ПМПК являются управленцы-руководители или специалисты муниципальных управлений образованием, не имеющие отношения к специальному образованию и выполнению непосредственных обязанностей руководителя ПМПК. Среди руководителей территориальных ПМПК есть учителя технологии, биологии, химии, истории, информатики, филолог, юрист, экономист.

Чаще всего ПМПК в субъектах РФ работают на постоянной основе (78 регионов), в течение всего года (58 регионов) и по пятидневной рабочей неделе (77 регионов). В случаях, когда ПМПК осуществляет свою деятельность в течение не всего календарного года, большинство из них работают 9 месяцев.

Всего за 2017 ПМПК в России было проведено только центральными ПМПК около 59 тысяч заседаний. Важно отметить, что по данному показателю наблюдается крайне сильная региональная дифференциация. Так, в 17 субъектах было проведено свыше тысячи заседаний; при этом в 19 регионах число проведенных заседаний не превышает 100.

При этом можно с определенной осторожностью утверждать, что число проведенных заседаний зависит от режима работы ПМПК: в тех регионах, где ПМПК работают на постоянной основе, среднее число проведенных заседаний составляет 763 против 66 заседаний в регионах, где ПМПК работают не на постоянной основе. Похожая картина наблюдается и в зависимости от длительности рабочей недели: если ПМПК работают 5 или более дней в неделю, то в среднем они проводят 770 заседаний за год; если менее 5 дней в неделю — 112. При этом несколько неожиданным выглядит различие в числе проведенных заседаний в зависимости от расположения регионов. В тех субъектах, где ПМПК расположены в городских поселениях,



в среднем проводится 677 заседаний в год; «сельские» же ПМПК провели в среднем 1141 заседание.

Из общего числа заседаний порядка 52% составляют выездные заседания. По данному показателю также отмечается сильная региональная дифференциация: в 21 регионе 100% заседаний ПМПК за отчетный период были выездными. При этом в 6 субъектах выездные заседания не проводились в 2017 году вовсе.

Подавляющее большинство выездных заседаний составляют выезды в организации, осуществляющие образовательную деятельность (87%). Непосредственно в образовательные организации — 57% от общего числа выездных заседаний. Выезды на дом составляют 3,6% от общего числа выездных заседаний ПМПК.

В подавляющем большинстве случаев проведенные заседания представляют собой заседания по проведению комплексных психолого-медико-педагогических обследований (порядка 98% по России в целом). В 66 регионах такие заседания составляют 100% от общего числа проведенных ПМПК заседаний.

Всего согласно полученным сведениям за отчетный период комиссиями была получена 41 жалоба, 31 из них была удовлетворена. Большинство жалоб получены в связи с несогласием с заключением комиссии (26 жалоб, 22 из них удовлетворены).

Филиалы имеют 7 из 10 ПМПК, имеющих статус юридического лица. Всего в России насчитывается 123 филиала таких комиссий, 84 из них (68%) расположены в сельской местности. Наибольшее число филиалов насчитывается в Воронежской (33) и Тюменской (26) областях, а также в Мордовии (23).

Согласно полученным данным, ПМПК проводят активную консультационную и информационную работу. Из 85 регионов, по которым имеются статистические сведения, в 81 регионе ПМПК проводили консультации по вопросам обучения и воспитания с работниками и обучающимися организаций, осуществляющих образовательную деятельность; в 77 субъектах проводились консультации со специалистами пси-

холого-педагогических консилиумов образовательных организаций; в 62 регионах происходило формирование электронной базы данных детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с девиантным поведением; в 69 регионах осуществлялось методическое обеспечение деятельности территориальных комиссий. Кроме того, в 55 субъектах РФ ПМПК также осуществляли мониторинг учета рекомендаций комиссии по созданию необходимых условий для обучения и воспитания детей в образовательных организациях и семьях.

Самой распространенной причиной записи на обследование является потребность в создании специальных условий обучения и воспитания (41%). Далее следуют трудности в освоении образовательных программ (28%), трудности речевого развития (28%), а также рекомендации по ранее проведенному обследованию (23%). За оформлением или переоформлением инвалидности обращается 11,6% от числа всех обследованных, за созданием особых условий проведения ГИА — еще порядка 6%.

В подавляющем большинстве случаев обследуемые лица признаются комиссией лицами с ограниченными возможностями здоровья. Таких заключений в целом по России более 90% для проходящих обследование впервые и более 95% для тех, кто уже имел заключение о ранее проведенном обследовании. Существенных региональных отличий по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования не наблюдается.

Наибольшая доля лиц, признанных лицами с ограниченными возможностями здоровья, приходится на возраст 4–6 лет с постепенным уменьшением в последующих возрастных группах. Наименьшая доля лиц с ОВЗ приходится на возраст до 1 года (менее 0,1%), 1 года (0,4%) и 18 лет и старше (1,1%).



В большинстве случаев, когда ПМПК признает обследуемое лицо с ограниченными возможностями здоровья, ему рекомендуется обучение по адаптированной основной образовательной программе с введением адаптационных дисциплин и специальных условий обучения. Такие рекомендации получили более 89% обследованных комиссиями за отчетный период лиц, признанных лицами с ОВЗ. Еще 4,2% лиц с ОВЗ было рекомендовано обучение по специальной индивидуальной образовательной программе развития. Кроме того, порядка 5% обследуемых получили рекомендацию по обучению по основной образовательной программе с рекомендациями по оказанию психолого-педагогической помощи.

Представленная картина также характерна для большинства регионов, статистически значимых отличий на уровне субъектов РФ не наблюдается.

5,5% обращений на обследование в ПМПК связаны с созданием условий при прохождении государственной итоговой аттестации (далее — ГИА). В 2017 году обследование в связи со сдачей ГИА по программам основного общего образования прошли 1122 человека, по программам среднего общего образования — 1049 человек. В результате обследования 7027 обучающимся была рекомендована сдача ГИА по программам основного общего образования на особых условиях (63,2% от числа обратившихся), а по программам среднего общего образования — 911 обучающимся (87,8%).

Удельный вес положительных решений ПМПК о рекомендации сдачи ГИА на особых условиях варьируется на уровне субъектов РФ. В 44 регионах подобное решение было вынесено в отношении 100% обращений (суммарно программы основного и среднего общего образования). Еще в 20 регионах доля положительных решений

составила более 75%. В ряде же субъектов доля таких решений составляет менее 30%. В Республике Башкортостан сдача ГИА на особых условиях была рекомендована лишь 12% прошедших обследование, в Рязанской области — 7%, в Тульской области — 0 (из 12 обращений).

Согласно полученным данным, ПМПК в большинстве регионов имеют хотя бы одно помещение для обследования детей. В 8 регионах, однако, такие помещения отсутствуют. В то же время в 28 субъектах ПМПК имеют 2 или более помещений для проведения обследований. В среднем по России площадь таких помещений составляет 21 кв. м.

Менее оптимистично выглядит доступность этих помещений. Из 178 помещений для обследования детей, лишь 104 доступны для маломобильных групп населения (58%), что в случае ПМПК представляется недостаточным.

Помещения для проведения заседаний комиссии есть в 59 регионах, зал ожидания приема на комиссию — в 61 регионе, игровые комнаты для адаптации детей перед обследованием — лишь в 37.

В большинстве регионов специалистами ПМПК используются все диагностические методики. Исключение составляют методики для работы социальных педагогов, отсутствующие в 14 субъектах, а также методики для организации деятельности специалистов ПМПК для детей раннего возраста (отсутствуют в 4 субъектах РФ).

Методическая обеспеченность ПМПК пока представляется не идеальной. Полный перечень методических материалов по тому или иному предмету есть в среднем в трети регионов. Наименее ПМПК укомплектованы литературой по общеобразовательным программам для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: полный набор материалов есть только в 23 регионах.

Веб-сайт есть у ПМПК в 66 регионах. Однако лишь 47 из них имеют версию для слабовидящих, что кажется недостаточным в контексте специфики деятельности комиссий. В 64 регионах на сайте ПМПК можно

ознакомиться с графиком работы комиссии, а в 11 — записаться на прием к специалисту.

В результате проделанной аналитической работы мы видим, что действительно «картина» по стране, касаемая деятельности ПМПК, крайне неоднородна, есть потребность в ее унификации.

Практическая значимость мониторинга заключалась в последующей разработке предложений по совершенствованию деятельности ПМПК, основанной на аналитических выводах проведенного мониторингового исследования; разработке методических рекомендаций руководителям ПМПК по созданию электронной системы учета лиц, прошедших ПМПК.

Список литературы

1. *Выготский А. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. — В 6-ти т. — Т. 5. — М., 1983.

2. *Дробинская А. О.* Диагностика нарушений развития детей: Клинические аспекты. — М., 2006.

3. *Забрамная С. Д.* Психолого-педагогическая диагностика. — М., 1971.

4. *Забрамная С. Д.* Изучаем обучая / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. — М., 2002.

5. *Забрамная С. Д.* Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. — М., 2007.

6. *Кабанова М. Н.* Готовимся к школе. — М., 2003.

7. *Катаева А. А.* Дошкольная олигофренопедагогика. — М., 2001.

8. *Кащенко В. П.* Дефективные дети и школа: сборник статей / И. И. Воскобойников, В. П. Кащенко, С. Н. Крюков, А. М. Шуберт / Под ред. В. П. Кащенко. — М., 1912.

9. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция. — М., 2000.

10. Конституция Российской Федерации: офиц. текст. — М., 2018.

11. *Левченко И. Ю.* Психологическое изучение детей с отклонениями развития. / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. — М., 2005.

12. *Левченко И. Ю.* Психолого-педагогическая диагностика / Левченко И. Ю., Забрамная С. Д., Добровольская Т. А. — М., 2003.



13. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собр. законодательства РФ. — 2012. — № 53. — Ст. 7598.

14. Об утверждении положения о деятельности психолого-медико-педагогических комиссий: Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082. — <http://base.garant.ru/70485996/>.

15. *Пузанова Б. П.* Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. — М., 2000.

16. *Рыскина В. Л.* Зарубежные и российские исследования в сфере инклюзивного образования / В. Л. Рыскина, Е. В. Самсонова. — М., 2012.

17. *Шипицына А. М.* Психолого-медико-педагогическая консультация. — СПб., 2002.

18. *Шипицына А. М.* Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. — М., 2003.

ACTIVITY OF FRC PMPC AS A FEDERAL METHODOLOGICAL RESOURCE

Lyubov' A. Gerasimovich

The Federal State Budgetary Research Institution "Centre for Protection of Rights and Interests of Children", Moscow, Russian Federation
gerasimovich.lyubov@fcprc.ru

Abstract

The article deals with issues related to the activities of the Federal Resource Center of the Psychological, Medical and Pedagogical Commission in terms of organizational and methodological support for the psychological, medical and pedagogical commissions of the Russian Federation (PMPC). The article describes the purposes of PMPC and its structure. Today there are 83 central and 1315 territorial PMPC in Russia, which are extremely heterogeneous, starting from legal status to the quality of their recommendations. In connection with this, the author highlights the need of monitoring the PMPC activities of the regions of the



Russian Federation, emphasizes the main indicators that should be taken into account during the monitoring. The article analyzes the activities of the PMPC of all regions of the Russian Federation and summarizes the results of this analysis. As a result of the analysis, the author proves that at the present there is a need for standardization of the PMPC activities and suggests ways to implement it. Described a need to unify the approaches of electronic record-keeping system of the PMPC activities and the formation of a system of statistical records of children who have passed the PMPC on the basis of electronic systems.

Keywords: psychological, medical and pedagogical commissions (PMPC), monitoring, students with disabilities and disabilities, registration of persons who passed PMPC, database, methodical recommendations.

References

1. Vygotsky L. S. Diagnosis of development and pedagogical clinic of a difficult childhood. Collected cit. In 6 vol. Vol.5. Moscow, 1983. (In Russ.)
2. Drobinsky A. O. Diagnosis of developmental disorders of children: Clinical aspects. Moscow, 2006. (In Russ.)
3. Z Abramnaya S. D. Psychological and pedagogical diagnostics. Moscow, 1971. (In Russ.)
4. Z Abramnaya S. D. Learning by teaching. S. D. Z Abramnaya, T. N. Isaeva. Moscow, 2002. (In Russ.)
5. Z Abramnaya S. D. Psychological and pedagogical diagnostics of developmental disorders (course of lectures). S. D. Z Abramnaya, I. Yu. Levchenko. Moscow, 2007. (In Russ.)

6. Kabanova M. N. Getting ready for school. Moscow, 2003. (In Russ.)

7. Kataeva A. A. Preschool oligophrenopedagogy. Moscow, 2001. (In Russ.)

8. Kashchenko V. P. Defective children and school: a collection of articles. I. I. Vosko-boynikov, V. P. Kashchenko, S. N. Kryukov, A. M. Schubert. Ed. V. P. Kashchenko. Moscow, 1912. (In Russ.)

9. Kashchenko V. P. Pedagogical correction. Moscow, 2000. (In Russ.)

10. Constitution of the Russian Federation: official. text. Moscow, 2018. (In Russ.)

11. Levchenko I. Yu. Psychological study of children with developmental disabilities. I. Y. Levchenko, N. A. Kiseleva. Moscow, 2005. (In Russ.)

12. Levchenko I. Yu. Psychological and pedagogical diagnostics. I. Yu. Levchenko, S. D. Z Abramnaya, T. A. Dobrovolskaya. Moscow, 2003. (In Russ.)

13. About education in the Russian Federation: Feder. Law of December 29, 2012 No. 273-FZ. Coll. legislation of the Russian Federation. 2012. No. 53. Art. 7598. (In Russ.)

14. On the approval of the regulations on the activities of psychological, medical and pedagogical commissions: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of September 20, 2013 No. 1082. <http://base.garant.ru/70485996/> (In Russ.)

15. Puzanov B. P. Teaching children with intellectual disabilities. Moscow, 2000. (In Russ.)

16. Ryskina V. L. Foreign and Russian studies in the field of inclusive education. V. L. Ryskina, E. V. Samsonov. Moscow, 2012. (In Russ.)

17. Shipitsyna L. M. Psychological, medical and pedagogical consultation. St. Petersburg., 2002. (In Russ.)

18. Shipitsyna L. M. Psychological and pedagogical counseling and support of child development. Moscow, 2003. (In Russ.)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РЕФЛЕКСИИ КАК ИНСТРУМЕНТУ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ СОБСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам содержания и методики обучения студентов технических вузов выполнению ими рефлексивной деятельности как инструмента для осуществления контроля и оценки собственной учебной деятельности. В статье рассматриваются методические положения, связанные с формированием у студентов мотивации к осуществлению рефлексивной деятельности и потребности применения психологического механизма рефлексии при решении задач. Для развития мотивации студентов к рефлексивной деятельности автор предлагает различные виды воздействия, такие как информирование, стимулирование, инструктирование, а также пути их реализации в учебном процессе. По мнению автора, применение таких видов воздействия позволит расширить знания студентов о рефлексии как психологическом явлении, а также поможет увидеть новые способы организации своей учебной деятельности. В статье также рассмотрен психологический механизм рефлексии на основе выделенных ее видов (ситуативная, ретроспективная, перспективная). Рассмотрены этапы механизма рефлексии в зависимости от вида рефлексии, а также примеры задач, которые потребуют различных видов рефлексии и позволят их отработать. В заключение автор подчеркивает, что осуществление рефлексивной деятельности студентов положительно влияет на развитие их мыслительной деятельности в проблемных ситуациях, когда обращение к психологическому механизму рефлексии стимулирует студентов анализировать все этапы своей деятельности, находить ошибки, искать новые решения, что приведет их к более осознанному осуществлению контрольно-оценочной деятельности.



М.Е. Белобородова

*старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин,
Березниковский филиал Пермского Национального
Исследовательского Политехнического Университета,
Пермский край, г. Березники, Россия*
mbelobor@mail.ru

Ключевые слова: методика, рефлексивная деятельность, мотивация, психологический механизм рефлексии.



Рефлексивные технологии, методики, подходы лишь недавно начали активно применяться в учебном процессе. Эти изменения связаны с современными тенденциями в образовании, учитывающими развитие общества и роль человека в этом обществе. Образование становится личностно-ориентированным, гуманистической направленности, учитывающим запросы субъекта по различным направлениям. Как отмечает Ю. Н. Кулюткин, «...формирование способности ученика к рефлексии есть формирование ценностного модуля его личности, который определяет содержание его способа морально-гуманистической ориентировки в мире, в проблемной ситуации, среди людей» [6].

История развития вопроса рефлексивной практики образования связана с идеями европейских и американских ученых и педагогов (Д. Дьюи, М. Липман, Д. Колб, Ж. Пиаже и др.) о путях и методах развития мышления обучающихся.

В отечественной педагогической науке к разработке рефлексивных технологий обращались такие ученые, как Н. А. Алексеев, О. С. Анисимов, В. Г. Богин, В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, В. К. Зарецкий, С. Э. Ковалев, Ю. Н. Кулюткин, Т. Д. Марцинковская, В. А. Метаева, П. А. Оржековский, И. Н. Семенов, А. В. Хуторской, Г. П. Щедровицкий и др.

В диссертационных работах спектр направлений исследования феномена рефлексии учебной деятельности также достаточно широк. Авторы исследуют психологические и педагогические условия развития рефлексивных умений студента (Т. П. Айсувакова, Т. Ф. Ушева и др.), рассматривают рефлексивную деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза (О. В. Бережнова, А. Р. Садыкова и др.), выделяют рефлексивную контрольно-оценочную деятельность (Е. Ю. Азбукина и др.), предлагают рефлексив-

но-деятельностную методику формирования у студентов интегративного умения решать задачи (Л. П. Панова и др.) и т.д.

В работах известных педагогов и ученых обсуждаются основные характеристики и особенности рефлексивных технологий, методик и подходов (общих и частных), выделенных исследователями педагогической и психологической наук, методистами и педагогами.

Педагоги и методисты вырабатывают алгоритмы осуществления рефлексивной деятельности для обучающихся, на которые они могут опереться при выполнении учебных заданий. Рассмотрим наиболее известные среди них.

В. В. Краевский и А. В. Хуторской [5] предлагают методику организации рефлексии, которая включает в себя следующие этапы:

- 1) остановка предметной (дорефлексивной деятельности);
- 2) восстановление последовательности выполненных действий;
- 3) изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам и т.п.;
- 4) выделение и формулирование результатов рефлексии;
- 5) проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.

О. С. Анисимов [1] предлагает следовать циклу рефлексии при возникновении затруднений в деятельности:

- 1) выход из действия, в котором возникло затруднение;
- 2) реконструкция происшедшего;
- 3) выявление причины затруднения;
- 4) коррекция способа действия;
- 5) возврат в действие.

Ю. В. Щербинина [10] представляет рефлексивный процесс (деятельность) в виде алгоритма, раскрывающего этапность выполнения основных умственных действий посредством самовопросов:

- 1) анализ прошлого (что произошло?);



2) осмысление настоящего (каким образом? почему?);

3) проекция будущего (что необходимо выполнить, сделать?).

В монографии И. Б. Сенновского [9] алгоритм рефлексивной деятельности для обучающегося представлен в виде следующих этапов:

1) выявление предмета проблемы;

2) выбор метода решения проблемы;

3) выполнение регламента решения проблемы;

4) выполнение алгоритма решения проблемы;

5) диагностика результатов решения проблемы.

В своей статье мы обращаемся к вопросу обучения студентов навыкам рефлексивной деятельности при осуществлении ими самоконтроля и самооценки в рамках изучения курса физики в техническом вузе.

В учебном процессе выбор практики обучения студентов рефлексивной деятельности определяется общей стратегией организации учебного процесса в конкретном техническом вузе, содержанием основной образовательной программы профессиональной подготовки студентов и направления обучения.

Это обучение может иметь вариативный характер и реализуется в зависимости:

1) от видов учебно-познавательной деятельности студентов (учебное исследование, работа с объектами «второй» природы, работа с книгой (аудио, видео), работа с ПК, учебная игра, среда коммуникаций) [8];

2) от формы учебных занятий (лекция, практическое занятие, лабораторная работа);

3) от формы учебной работы (индивидуальная, парная, групповая).

Нас интересует вопрос формирования контрольно-оценочных умений (умений самоконтроля и самооценки) посредством осуществления студентами рефлексивной деятельности, при решении студентами физических задач во время аудиторных практических занятий и во время, отведенное учебной про-

граммой на самостоятельную работу студента (СРС).

Согласно В. К. Зарецкому [3], в условиях решения задачи задействованы четыре уровня мышления: предметный, операциональный, рефлексивный и личностный. Интересующий нас рефлексивный уровень мышления связан с умением переосмыслить ситуацию и свое отношение к ней, учиться на своих ошибках, изменять или отстаивать свое мнение в зависимости от ситуации, осмыслить ход решений и оснований, на которых они выбираются.

Эти умения мы и будем учитывать при составлении специальных заданий, стимулирующих рефлексивную деятельность студентов.

Для разработки модели обучения студентов рефлексивной деятельности сформулируем ряд методических положений, отражающих направление деятельности преподавателя, а именно:

1) формирование у студентов мотивации к осуществлению рефлексивной деятельности (роль и место рефлексии при решении задач);

2) формирование у студентов представления о психологическом механизме рефлексии, ее видах и приемах средствами учебного курса;

3) изучение особенности выполнения рефлексивной деятельности при решении задач (по отношению к студентам и преподавателю);

4) дидактическое сопровождение рефлексивной деятельности, включающее содержание, методы, средства обучения;

5) формирование общекультурных компетенций на основе рефлексивной деятельности;

6) объектирование рефлексивной деятельности и визуализация ключевых составляющих системы знаний о рефлексивной деятельности в сознании учащегося.

Далее мы остановимся на первых двух методических положениях, ко-



торые являются основой для работы преподавателя с целью формирования у студентов способности к осуществлению рефлексии (рефлексивной деятельности).

Обучение студентов приемам и методам рефлексивной деятельности начинается с формированием у них мотивации к ее осуществлению. Как отмечала Н. А. Менчинская [7], «... овладение приемом может быть только тогда эффективным, если ... пробудилась потребность в той или иной умственной операции в качестве средства поставленной задачи». Потребность вызовет внутреннее побуждение к деятельности, возникнет мотив к осуществлению рефлексии студентами в процессе обучения.

Рассмотрим содержание приемов, способствующих развитию мотивации студентов к рефлексивной деятельности, а именно такие способы воздействия, как информирование, стимулирование, инструктирование [4].

1. *РД-информирование* — прием, позволяющий расширить представление студентов:

■ *в общем плане:*

1) о роли и месте рефлексии в деятельности человека (учебной, профессиональной, жизненной и т.д.);

2) о психологическом механизме ее осуществления;

3) о видах рефлексии, на которых эта деятельность базируется;

■ *в учебном плане:*

1) о взаимосвязи рефлексивной деятельности с действиями самоконтроля и самооценки;

2) о приемах и способах осуществления рефлексивной деятельности;

3) об учебных ситуациях, при которых рефлексивная деятельность может быть востребована.

Варианты информирования:

1. В рамках курса лекций по дисциплине «Психология делового обще-

ния» (межпредметные связи с курсом психологии).

2. В рамках учебного практикума по решению задач (распределенная технология — каждый раз, когда на каком-то занятии какую-то порцию сообщаем или рассматриваем — появляется еще один компонент: рефлексивная деятельность).

3. На основе дидактических материалов для сопровождения практикума (разработка цифровой лекции, связанной с рефлексивной деятельностью, заданий, упражнений и т.д.).

4. Информирование как прием, сопутствующий деятельности по решению задач в конкретных ситуациях затруднений (опорный конспект по элементам лекции, наглядность, памятка и т.д.).

5. Интернет-ресурсы.

2. *РД-стимулирование* — прием, позволяющий активизировать действия студентов к осуществлению ими рефлексивной деятельности через внешнее воздействие. Известно, что стимул, значимый для субъекта и совпадающий с осознанной им потребностью, может способствовать формированию мотива.

Варианты РД-стимулирования:

1) Задача, сформулированная субъектом или предложенная преподавателем:

■ физико-технические задачи, сфокусированные на профессиональную деятельность;

■ физические нестандартные задачи (ТРИЗ);

■ физические экспериментальные задачи и т.д.

2) Вопрос как исходный пункт мыслительной деятельности для преодоления затруднения или информационного дефицита.

3) Просьба выполнить самоотчет о выполненных действиях и операциях.

4) Дискуссия, связанная с обсуждением проблемы, затруднения, способов решения задачи, новых методов познания.

РД-инструктирование — прием, позволяющий разъяснить студентам механизм осуществления рефлексивной деятельности.



Варианты инструктирования:

1. Собеседование (разъяснение преподавателем механизма, приемов и способов осуществления рефлексивной деятельности при решении задач).
2. Обращение студентов к обобщенным схемам (алгоритмическим предписаниям).
3. Обращение студентов к средствам наглядности (карточки, презентации и т.д.).
4. Предложение обучаемым инструкции, включающей «советы» и «предложения» по решению тех или иных видов задач.

Перечисленные способы воздействия на студентов сыграют положительную роль в формировании у них потребности к осуществлению рефлексивной деятельности, а значит, и развитию у них навыков самоконтроля и самооценки в учебной деятельности.

Рефлексия рассматривается нами как средство осознания и осмысления собственной деятельности субъекта учения (ее целей, содержания, форм, способов, средств) в рамках осуществления действий самоконтроля и самооценки. Рефлексивная деятельность, являясь аналитической, потребует от студента самостоятельных размышлений и рассуждений, опорой для осуществления студентом которых станут: психологический механизм рефлексии, а также ее виды, приемы и способы.

Мы рассмотрим психологический механизм рефлексии, выделенной по *временному признаку* (ситуативная, ретроспективная, перспективная) [2], и ее применение студентами при решении задач.

Ситуативная рефлексия может быть востребована в ситуации непосредственной включенности субъекта в деятельность, при возникновении затруднения (проблемы) на одном из этапов выполнения задания. *Ретроспективная рефлексия* может быть востребована в ситуации планирования и прогнозирования будущей деятельности с опорой на предыдущую деятельность. *Перспективная рефлексия* может быть востребована в ситуации планиро-

вания деятельности и прогнозирования ее вероятностных исходов.

При возникновении затруднения в процессе выполнения учебного задания (решения задачи) студент проходит определенные этапы осуществления рефлексивной деятельности, активизируя свою мыслительную и аналитическую деятельность. Как это происходит?

На этапе обнаружения затруднения возникает понимание, что для дальнейшей деятельности необходимо проанализировать выполненные шаги, а также способы и средства их реализации. При исследовании проблемы происходит оценка (объективизация) выполненных шагов, чтобы понять природу затруднения (неправильно выбранный метод и способ решения, математические расчеты и т.д.). В дальнейшем студент выдвигает идею, гипотезу, предположение о способах, средствах, их последовательности для преодоления затруднения, рассматриваются различные варианты решений. Следующий этап психологического механизма рефлексии связан с определением возможных способов решения, развитие идеи путем рассуждения и обоснований, предположений и догадок. Происходит мысленное проектирование преодоления проблемы в контексте выдвинутых гипотез, идей с учетом их вариативности. Последний этап рефлексивной деятельности возвращает студента к начальной ситуации с набором одного или нескольких вариантов выхода из ситуации затруднения, который заканчивается принятием решения и корректировкой этапов работы, приведших к затруднению.

Для знакомства и отработки этапов психологического механизма рефлексии студентам предлагаются задания, стимулирующие обращение студентов к рефлексивной деятельности — *РД-задания*. Примерами таких заданий могут быть задания следующего характера и учитывающие вид рефлексии:



Ситуативная рефлексия:

1. «Лист анализа собственных действий» (позволяет обратиться к своим учебным действиям, чтобы найти ошибку в своих рассуждениях и сравнить с образцом решения).

2. Задача с подсказкой (решение задач на основе нескольких уровней подсказок).

3. «Вопросник» (способ оценки решения задачи по ключевым моментам или на основе анализа полученного результата по предложенным вопросам).

4. Задания на отчетность по выполненному действию.

Ретроспективная рефлексия:

1. «Взгляд назад» (обращение к приемам, способам решения задач, рассмотренных ранее).

2. Анализ проверенного преподавателем отчета о решении задачи по его указаниям, комментариям, вопросам.

3. Задание на сравнение требования или вопроса к задаче и результата (в случае расхождения — обратиться к инструкции или обобщенному плану).

Перспективная рефлексия:

1. «Работа с карточкой» (листом планирования).

2. «Мой план» (составление плана решения задачи на основе обобщенных планов, алгоритмических предписаний).

3. «Сделайте прикидку» (относительно возможного результата, способа решения).

Выполнение заданий рефлексивного характера позволит студентам следовать некоторому плану, отражающему их мыслительную деятельность, студент начинает рассуждать над своими действиями, привлекая рефлексивный уровень мышления, что позволяет перестроить проблемную ситуацию и найти правильное решение. Развивая

рефлексивность мышления, студенты приобретут навыки работы над ошибками, способность изменять свою точку зрения и мобилизоваться в ситуации возникшего затруднения. При осуществлении рефлексии в проблемной ситуации возникнет потребность в «вопросах» (для уяснения ситуации) и «оценках» (различных путей поиска решения), что позволит углубить понимание предметного материала. При осуществлении рефлексивной деятельности в предметном содержании усилится роль «установок» (планирование, прогноз предстоящей деятельности) и «фиксаций» (выполненных шагов и полученных результатов). Мыслительная деятельность приобретет осознанность и целостность при рассмотрении и изучении любого проблемного поля, в частности при решении задач.

Следующий этап нашего исследования будет связан с разработкой остальных методических положений, указанных в начале статьи. Будут рассмотрены особенности выполнения рефлексивной деятельности студентами, определено влияние рефлексивной деятельности на формирование общекультурных компетенций студентов, найдены способы визуализации структуры, механизмов, видов, последовательности этапов рефлексивной деятельности в применении к задачам. Впоследствии будет создана модель обучения студентов технических вузов контрольно-оценочной деятельности на основе психологического феномена — рефлексия.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Методологический словарь для управленцев. — М., 2002.

2. Белобородова М. Е. Контрольно-оценочная деятельность в самостоятельной работе студентов по курсу физики в техническом вузе // Образование и саморазвитие. — 2010. — № 4(32). — С. 43—48.

3. Зарецкий В. К. Если ситуация кажется неразрешимой... Учеб. пособие. — Всесоюз. гуманитар. фонд им. А. С. Пушкина, ТПО «Ахилл», Центр психологии и психотерапии, Заоч. гуманитар. лицей. Фак. психологии. — М., 1991.

4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб., 2002 (Серия «Мастера психологии»).

5. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М., 2007.

6. Кулюткин Ю. Н. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Составители Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — СПб., 1996.

7. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды под ред. Е. Д. Божович. — М., Воронеж, 2004 (Серия «Психологи России»).

8. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества: в 2 ч.: Ч. II. Моделирование информационно-образовательной среды учения: Монография. — Пермь, 2003.

9. Сенновский И. Б. Рефлексивная деятельность учителя и ученика в адаптивном образовательном процессе. — М., 2005.

10. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: мыслить — говорить — действовать. Учебное пособие. — М., 2010.

STUDYING A REFLECTION AS A TOOL FOR MONITORING AND EVALUATING STUDENTS' OWN LEARNING ACTIVITIES

Marina E. Beloborodova

Berezniki Branch of Perm National Research Polytechnic University, Berezniki, Perm Region, Russian Federation
mbelobor@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the content and methods of teaching at the students in a technical university to perform reflexive activity as a tool for monitoring and evaluating their own learning activities. Methodological conditions related to the formation of students' motivation for reflexive activity and the needs of a mechanism of reflective psychological application in solving problems are discussed. For the development of students' motivation to reflect the activity, the author offers differ-



ent types of influence, such as informing, stimulating, instructing, as well as ways of their implementation in the educational process. According to the author, application of such types of influence will expand the students' knowledge of reflection as a psychological phenomenon and will help to see new ways of organizing their learning activities. The article also considers the psychological mechanism of reflection on the basis of selected types (situational, retrospective and perspective). Considered the stages of the reflection mechanism depending on the type of reflection as well as the examples of tasks which will demand different types of reflection and will allow to establish them. In conclusion, the author emphasizes that the implementation of students' reflexive activity has a positive effect on the development of their mental activity in problem situations, when the application of the psychological mechanism of reflection stimulates the students to analyze all stages of their activities, to find mistakes, to look for new solutions, which will lead them to a more conscious implementation of control and evaluation activities.

Keywords: methodology, reflexive activity, motivation, psychological mechanism of reflection.

References

1. Anisimov O.S. Methodological dictionary for managers. Moscow, 2002. (In Russ.)
2. Beloborodova M. E. Control and assessment activities in the independent work of students in the course of physics in the technical college of higher education. *Obrazovaniye i samorazvitiye*. 2010. No. 4 (32). Pp. 43–48. (In Russ.)
3. Zaretsky V. K. If the situation seems intractable ...: Proc. allowance. — All-Union. humanitarian Fund them. A. S. Pushkin, ТПО "Achilles" Center for Psychology and Psychotherapy, Dist. humanitarian lyceum. Fac. psychology. Moscow, 1991. (In Russ.)
4. Ilyin EP. Motivation and motives. St. Petersburg, 2002. (Series "Masters of Psychology").



5. Kraevsky V. V. Basics of learning. Didactics and methods: studies. allowance for stud. higher studies. Institutions. V. V. Kraevsky, A. V. Farmhouse. Moscow, 2007. (In Russ.)

6. Kulyutkin Yu.N., Personality: inner world and self-realization. Ideas, concepts, views / Compiled by Yu.N. Kulyutkin, G. S. Sukhobskaya. St. Petersburg, 1996. (In Russ.)

7. Menchinskaya N. A. Problems of training, education and mental develop-

ment of the child: Selected psychological works, ed. E. D. Bozovic. Moscow, Voronezh, 2004. (A series of "Psychologists of Russia"). (In Russ.)

8. Ospennikova E. V. The development of independence of schoolchildren in teaching in the context of updating the information culture of the society: At 2 pm: Part II. Modeling information educational environment of the doctrine: Monograph. Perm, 2003. (In Russ.)

9. Sennovsky I. B. Reflective activity of the teacher and student in the adaptive educational process. Moscow, 2005. (In Russ.)

10. Shcherbinina Yu.V. Pedagogical discourse: think — speak — act. Tutorial. Moscow, 2010. (In Russ.)

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме формирования глобальной компетенции, являющейся одной из ключевых в условиях многоязычия и культурного разнообразия. Изучен термин «глобальная компетенция» в хронологии с 1998 года. Выделены основные аспекты понятия, такие как эмпатия, знание и способность решать вопросы глобального значения, использование навыков межкультурного взаимодействия и умение адаптироваться, знание своей культуры и иностранных языков. Показана роль глобального гражданского образования в обучении и воспитании глобально компетентного специалиста. Описан и проанализирован опыт формирования глобальной компетенции в процессе изучения английского языка в рамках дополнительного образования взрослых. Показаны методы формирования глобальной компетенции, среди которых обсуждение текущих событий, структурированные дебаты, организованные дискуссии, ролевые игры и проектное обучение. Выявлены четыре критерия оценки уровня сформированности глобальной компетенции: познавательный, эмоциональный, коммуникативный и поведенческий. Показано, что при условии участия в международных образовательных проектах, социальных проектах и массовых открытых онлайн-курсах (МООК) уровень владения глобальной компетенцией возрастает, что приводит к успешной социализации и трудоустройству обучающихся в глобальном обществе.



Е.Е. Ядрихинская

*старший преподаватель,
Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова,
г. Якутск, Россия*
yadrikinskaya_e@mail.ru

Ключевые слова: глобальная компетенция, глобальное гражданское образование, глобальное общество.



Введение

В настоящее время, когда мир становится все более взаимосвязанным и взаимозависимым, проблемы и возможности, с которыми мы сталкиваемся, приобретают все более глобальный характер. Для того чтобы наше общество могло коллективно противостоять глобальным вызовам, требуются грамотные и компетентные сотрудники, граждане и лидеры. Работодатель XXI века требует от специалиста совершенно другой набор знаний и навыков, чтобы конкурировать и преуспевать в глобальной экономике. В современном глобальном мире конкуренцию выигрывают те, кто не только умеет читать, считать и анализировать информацию, но еще и готов работать в условиях многоязычия и культурного разнообразия. В связи с этим у всех обучающихся необходимо развивать критические навыки, прививать общечеловеческие ценности, знакомить с правилами поведения и ведения отношений (как межличностных, так и межкультурных), чтобы подготовиться к реальности, с которой они столкнутся после окончания учебы.

В 2018 году Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) впервые включила глобальную компетенцию в свои измерения, указывая, насколько важно данное качество в XXI веке.

Образование готовит людей к успеху в гражданской и профессиональной сферах, поэтому оно должно сыграть ключевую роль в формировании и развитии глобальной компетенции [24]. Многие исследователи [7; 13; 15; 18] считают глобальное гражданское образование наиболее эффективным средством подготовки обучающихся к жизни в глобальном обществе. Глобальное гражданское образование — это педагогический подход, направленный на развитие навыков и компетенций, необходи-

мых для решения множества проблем и задач, связанных с жизнью в эпоху глобализации [9]. Глобальное гражданское образование направлено на формирование чувства принадлежности к глобальному сообществу, одинакового уважения ко всем и воспитание ответственных и активных граждан мира. Цель глобального гражданского образования — подготовка глобально компетентных специалистов, способных критически оценивать себя, чтить свою культуру, понимать и ценить многоязычие и культурное разнообразие, а также взаимозависимость всех культур [4; 6; 8; 10]. Карлберг [16] и Реймерс [20] отмечают, что неспособность адекватно подготовить учащихся для жизни в глобальном сообществе приведет к появлению поколения, неспособного решать постоянно возрастающее число глобальных проблем, что, в свою очередь, приведет к культурному диссонансу.

Обзор литературы

Впервые термин «глобальная компетенция» появился в 1988 году в докладе Совета по международным образовательным обменам (США). Публикация, известная в международных образовательных кругах как «Великая хартия» концепта глобальной компетенции, призывала американские университеты отправлять своих студентов по программам обмена в зарубежные страны, где английский не является государственным языком. Позже, в 1992 году, Адлер и Бартоломеу отметили, что «успешными считаются глобально компетентные люди, обладающие следующими навыками: они мыслят глобально, знакомятся со многими культурами, работают с людьми из разных культур и учатся у них одновременно, умеют адаптироваться к жизни в зарубежных странах, используют навыки межкультурного взаимодействия на ежедневной основе, взаимодействуют с иностранными коллегами на равных, имеют опыт работы/проживания за рубежом» [1, с. 54]. В 1993 году Ламберт, которого считают основателем концепта «глобальная компетенция», написал, что глобальная компетенция — это «этно-



релятивность (информация, эмпатия и позитивное отношение к стране, которую посещаешь) наряду со знанием иностранных языков и умением решать глобальные проблемы» [17, с. 319]. Большую работу по изучению глобальной компетенции провел Американский совет по международному межкультурному образованию совместно с Фондом Стэнли. В результатах исследований, опубликованных в 1994 и 1996 годах, отмечалось: чтобы стать глобально компетентным, студентам необходимо обладать знаниями в пяти областях: глобальная взаимозависимость; человеческие ресурсы, ценности и культура; глобальная окружающая среда и природные ресурсы; глобальный мир и управление конфликтами; критическое мышление для решения проблем [2, с. 3]. «Глобальная компетенция существует, когда учащийся понимает взаимосвязанность народов и систем, обладает общими знаниями об истории и мировых событиях, понимает и принимает существование различных культурных ценностей и взглядов, ценит богатство и пользу этого разнообразия» [3, с. 4].

В новом тысячелетии интерес к глобальной компетенции возрос. Появилось большое количество публикаций, в которых разные исследователи дают свое определение. Так, Олсен и Крегер считают, что компетентный в глобальном смысле человек «обладает достаточным знанием, чувственным познанием и межкультурными навыками общения для эффективного взаимодействия в нашем глобальном взаимозависимом мире» [19, с. 117]. Курран [22] полагает, что глобальная компетенция означает способность понимать другие культуры и общаться с людьми из других стран. Автор предположил, что глобальная компетенция — это способность адаптироваться к новой окружающей среде, не создавая конфликтные ситуации при исследовании чего-либо нового, и умение провести рефлексию приобретенного опыта. Хантер рассматривает глобальную компетенцию как «открытое мышление и желание понять культурные нормы и ожидания других людей, а также исполь-

зование приобретенных знаний для взаимодействия, общения и эффективной работы за пределами своего социума» [14, с.81]. Реймерс [21] отмечает, что глобальная компетенция состоит из знаний (о глобализации, всемирной истории и географии), навыков (т.е. способности «говорить, понимать и думать» на разных языках) и отношения (т.е. эмпатии и «позитивного отношения к культурным различиям»). Ряд исследователей под руководством Буа-Мансилла полагают: глобальная компетенция — это «... способность понимать и решать вопросы глобального значения» [5, с. 102]. Согласно Модели [12], разработанной в 2014 году, глобальная компетенция представляет собой совокупность восьми составляющих, разделенных на внутренний и внешний уровни. Внутренняя готовность определяется самосознанием, готовностью к принятию риска, открытым мышлением, уважительным отношением к многоязычию и культурному многообразию. Внешняя готовность определяется исторической и глобальной осведомленностью, межкультурной компетенцией и сотрудничеством между культурами. Особое место в данной модели занимает вектор самосознания. В 2017 году Тодд [23] в своей диссертации пишет, что глобальная компетенция — это воплощение четырех элементов: открытость мышления; знание своей культуры, вопросов глобализации и мировых языков; набор навыков, таких как умение сотрудничать, исследовать насущные проблемы и общаться эффективно, — три элемента, нацеленные на принятия мер для достижения глобального блага, приводят к появлению глобально компетентного человека — космополита.

Анализ литературы показал, что исследователи и практики сходятся во мнении, что такие навыки, как культурная осведомленность, готовность к общению, способность развивать социальные отношения



и разрешать конфликты, знание иностранных языков, — являются основой глобальной компетенции.

Материалы и методы

С 2016 г. в городе Якутске реализуется социальная программа обучения деловому языку молодых людей в возрасте 22–35 лет. Программа рассчитана на 76 практических часов делового английского языка, 36 часов СРС и 12 часов внеаудиторной работы. В рамках программы обучающиеся участвуют в международных проектах и принимают участие в массовых открытых онлайн-курсах (МООК). Цель программы — помочь молодым людям стать более конкурентоспособными на рынке труда.

Одним из основных компонентов программы является формирование глобальной компетенции. В своей работе мы придерживались мысли, что глобальная компетенция многогранна и включает в себя когнитивное развитие, социально-эмоциональные навыки и гражданское обучение. Считаем, что овладение этими ключевыми аспектами необходимо, чтобы успешно взаимодействовать с людьми как в реальном, так и виртуальном общении. С этой целью на занятиях по английскому языку использовались следующие методы:

1. Обсуждение текущих событий и новостей. Данный вид деятельности позволяет развить у обучающихся навык поиска информации, умение читать и понимать текст на английском языке, делиться информацией на английском языке, высказывать личное мнение и давать оценку происходящему.

2. Структурированные дебаты. Во время дебатов группа делится на команды, защищающие противоположные точки зрения по актуальным вопросам. Так, например, были проведены дебаты на темы «Строительство моста через реку Лена», «Строительство химического завода в Якутии», «Повышение пенсионного

возраста в РФ». Структурированные дебаты дают возможность глубже понять тему, практиковать коммуникативные навыки и развивают чувства толерантности и уважения к противоположной точке зрения.

3. Организованные дискуссии помогают научиться выражать свою точку зрения, подкрепить свое мнение доказательствами, прислушаться к мнению собеседника и быть готовым изменить решение, столкнувшись с новой информацией. Подготовка к дискуссии развивает способность критически исследовать глобальные проблемы, такие как бедность, торговля, миграция, неравенство, экологические справедливость, конфликт, культурные различия и стереотипы.

4. Ролевые игры учат, как работать в команде, сотрудничать с другими для поиска совместного решения проблемы, как решать конфликтные ситуации.

5. Проектное обучение позволяет работать над проектом как в группах так и индивидуально, способствует развитию разнообразных способностей (познавательных, коммуникативных, организаторских, профессиональных и др.), а также умения проводить работу в срок в рамках предъявляемых требований и брать на себя ответственность за результат работы.

В 2017–2018 учебном году группа участвовала в международном проекте Ethnic Project. Цель проекта — подготовить на английском языке сообщение в устной и письменной формах о культуре и религии народов Республики Саха (Якутия). Участие в проекте способствовало развитию умения поставить цель и выполнять действия для достижения цели, эффективно использовать время, представлять Республику Саха (Якутия) и Российскую Федерацию в ситуации межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание английского языка. В результате участия в проекте у обучающихся повысились навыки общения в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном глобальном обществе.



Мы разделяем мнение профессора Антанты Дураиаппа [11] о том, что первым этапом формирования глобальной компетенции является развитие эмоционального интеллекта (способности человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач). Такие навыки, как сознательность, сочувствие и сострадание, могут помочь обучающимся оценить и понять различные культуры и проблемы и позволить им уважительно взаимодействовать друг с другом. С этой целью было проведено несколько психологических тренингов и осуществлены социальные проекты. Направление социальных проектов меняется: в первый год реализации программы были собраны вещи для пострадавших в паводке и убрана территория национального парка; во второй год были собраны средства на покупку корма для животных из приюта и посажены цветы на территории детского туберкулезного диспансера. Участие в социальных проектах дает обучающимся представление о реальной ситуации и проблемах города, развивает чувства сопереживания и участия, способствует формированию и развитию общечеловеческих качеств.

Для оценки уровня владения глобальной компетенцией были использованы следующие инструменты: тест на знание глобальных проблем и проблем региона (Российской Федерации, Республики Саха (Якутия)), адаптированный тест оценки глобальной компетенции PISA и опросник MGUDS-S. Уровень владения глобальной компетенцией оценивался по четырем критериям: познавательному (требует наличие умения исследовать мир, изучать вопросы не только локального, но и глобального характера, выделять и тщательно исследовать значимые проблемы), эмоциональному (определяет умение выражать свою точку зрения, понимать и уважать мнение и мировоззрение других), коммуникативному (выявляет умение эффективно

обмениваться идеями с различными людьми, участвовать в открытых межкультурных диалогах, преодолевая географические, лингвистические, идеологические и культурные барьеры) и поведенческому (требует умение действовать в направлении коллективного благополучия и устойчивого развития как на локальном уровне, так и глобально). Тесты были проведены в начале и конце обучения.

Результаты и обсуждение

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы выявлена продуктивность педагогических условий формирования глобальной компетенции в процессе изучения иностранного языка (английского). Результаты внедрения педагогических условий свидетельствуют о том, что в процессе формирования глобальной компетенции произошли следующие изменения:

- познавательный критерий (повысился показатель высокого уровня на 20%, среднего — на 40%): появился интерес к глобальным проблемам, осведомленность по локальным, республиканским и государственным вопросам;

- эмоциональный критерий (повысился показатель высокого уровня на 25%, среднего — на 23%): развилось чувство эмпатии, умение открыто выражать свое мнение, внимательно слушать собеседника, уважать собеседника, принимать чужую точку зрения, положительно воспринимать критику в свой адрес);

- коммуникативный критерий (повысился показатель высокого уровня на 63%, среднего — на 39%): достаточно сформированы устная и письменная речь на английском языке, способность инициировать и вести дискуссию на глобальные темы, умение общаться с людьми из разных стран;

- поведенческий критерий (повысился показатель высокого уровня



ня на 60%, среднего — на 35%); обучающиеся применили полученные знания на практике, научились действовать для достижения целей коллективного благополучия).

Приведенные данные свидетельствуют о положительной динамике в уровне владения обучающимися глобальной компетенцией, что подтверждается улучшением показателей высокого и среднего уровня сформированности компетенции по всем четырем критериям.

Также хочется отметить, что по завершении программы 19 обучающихся трудоустроились в Республике Саха (Якутия), 1 — за пределами (в ОАЭ); 5 человек поступили в магистратуру, 3 из них за рубежом (Китай, Корея); 2 человека выиграли международные гранты; 3 — открыли собственный бизнес с выходом на международный рынок.

Таким образом, формирование глобальной компетенции на занятиях по иностранному языку способствует успешной социализации и трудоустройству.

Список литературы

1. *Adler N. J., Bartholomew S.* Managing globally competent people. *The Executive*. 1992, 6(3). Pp. 52–65. <http://www.jstor.org/stable/4165078> (In Eng.)

2. American Council on International Intercultural Education (ACIIE), & The Stanley Foundation. *Building the global community: The next step*, November 28–30, 1994, convened at Airlie Center, Warrenton, VA. Des Plaines, IL: American Council on International Intercultural Education, 1994. (In Eng.)

3. American Council on International Intercultural Education (ACIIE), & The Stanley Foundation. *Educating for the global community: A framework for community colleges*, November 15–17, 1996, convened at Airlie Center, Warrenton, VA. Des Plaines, IL: American Council on International Intercultural Education, 1996. (In Eng.)

4. *Bista K., Saleh A.* Assessing the need for graduate global education programs in the United States. *Journal of International & Global Studies*, 2014, 5(2). Pp.19–39. (In Eng.)

5. *Boix-Mansilla V., Jackson A.* Asia Society, & Council of Chief State School Officers (CCSSO). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society, 2011. <https://asiasociety.org/files/book-global-competence.pdf> (In Eng.)

6. *Caruana V.* Re-thinking global citizenship in higher education: From cosmopolitanism and international mobility to cosmopolitanisation and resilience and resilient thinking. *Higher Education Quarterly*, 2014, 68(1). Pp. 85–104. (In Eng.)

7. *Clarke V.* Students' global awareness and attitudes to internationalism in a world of cultural convergence. *Journal of Research in International Education*, 2004, 3(1). P. 51. (In Eng.)

8. *Clifford V., Montgomery C.* Challenging Conceptions of Western Higher Education and Promoting Graduates as Global Citizens. *Higher Education Quarterly*, 2014, 68(1). Pp.28–45. (In Eng.)

9. *Dill J. S.* The moral education of global citizens. *Society*, 2012, 49(6). Pp. 541–546. <http://dx.doi.org/10.1007/s12115-012-9599-8> (In Eng.)

10. *Eidoo S., Ingram L., MacDonald A., Nabavi M., Pashby K., Stille S.* «Through the kaleidoscope»: Intersections between theoretical perspectives and classroom implications in critical global citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 2011, 34(4). Pp. 59–84. (In Eng.)

11. Emotional intelligence is the basis for global competence. <https://afs.org/2018/05/15/emotional-intelligence-is-the-basis-for-global-competence/> (In Eng.)

12. Global Competence Model. Retrieved May 24, 2014. <https://globally-competent.com/global-competence-model/> (In Eng.)

13. *Hobbs H. H., Chernotsky H. I.* Preparing students for global citizenship. In *Proceedings of the American Political Science Conference*, 2007, February. (In Eng.)

14. *Hunter W. D.* Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest, 2005. (UMI 3147319).

15. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium



Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. (In Eng.)

16. *Karlberg M.* Discourse, identity, and global citizenship. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 2008, 20(3). Pp. 310–320. (In Eng.)

17. *Lambert R. D.* International education and international competence in the United States. *European Journal of Education*, 1993, 28(3). Pp. 309–325. <http://www.jstor.org/stable/1503761> (In Eng.)

18. *Lovett C. M.* Global Contexts of Higher Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2013, 45(1). Pp. 73–78. (In Eng.)

19. *Olson C. L., Kroeger K. R.* Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, June 01, 2001, 5(2). Pp. 116–137. (In Eng.)

20. *Reimers F.* Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects*, 2006, 36(3). Pp. 275–294. (In Eng.)

21. *Reimers F. M.* Global competency. *Harvard International Review*, 2009, 30(4). <http://hir.harvard.edu/rethinking-finance-global-competency> (In Eng.)

22. *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World/ Center for global education. Asia Society.: OECD*, 2018. (In Eng.)

23. *Todd K. B.* «Global Competence Survey Development» Theses and Dissertations — Education Science. 2017, 29. https://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/29 (In Eng.)

24. *Zhao Y.* Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2017, 61. Pp. 422–431. (In Eng.)

DEVELOPMENT OF GLOBAL COMPETENCE IN ESL CLASSES

Eugenia E. Yadrinhinskaya

M. K. Ammosov North-Eastern
Federal University,
Yakutsk, Russian Federation
yadrinhinskaya_e@mail.ru

Abstract

The article is devoted to one of the key problem in the context of multilingualism and cultural diversity – the global competence formation. The term "global

competence" has been studied in chronology since 1998. The author highlights the main aspects of the concept, such as empathy, knowledge and the ability to solve issues of global importance, the use of intercultural skills and the ability to adapt, awareness of their own culture and foreign languages. The role of global civic education in teaching and educating the globally competent specialists is described. The experience of forming global competence in the process of learning English as part of additional adult education is described and analyzed. Shown the methods for the global competence forming, including current events, structured debates, organized discussions, role-playing games, and project-based learning. Four criteria for assessing the level of formation of global competence were identified: cognitive, emotional, communicative and behavioral. It is shown that under the condition of participation in international educational projects, social projects and mass open online courses (MOOCs) the level of global competence increases, which leads to successful socialization and employment of students in a global society.

Keywords: global competence, global citizenship education, global society.

References

1. *Adler N. J., Bartholomew S.* Managing globally competent people. *The Executive*. 1992, 6(3). Pp. 52–65. <http://www.jstor.org/stable/4165078> (In Eng.)

2. American Council on International Intercultural Education (ACIIE), & The Stanley Foundation. *Building the global community: The next step*, November 28–30, 1994, convened at Airlie Center, Warrenton, VA. Des Plaines, IL: American Council on International Intercultural Education, 1994. (In Eng.)

3. American Council on International Intercultural Education (ACIIE), & The Stanley Foundation. *Educating for the global community: A framework for community colleges*, November 15–17, 1996, convened at Airlie Center, Warrenton, VA. Des Plaines, IL: American Council on International Intercultural Education, 1996. (In Eng.)



4. *Bista K., Saleh A.* Assessing the need for graduate global education programs in the United States. *Journal of International & Global Studies*, 2014, 5(2). Pp.19–39. (In Eng.)

5. *Boix-Mansilla V., Jackson A.* Asia Society, & Council of Chief State School Officers (CCSSO). Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. New York, NY: Asia Society, 2011. <https://asiasociety.org/files/book-global-competence.pdf> (In Eng.)

6. *Caruana V.* Re-thinking global citizenship in higher education: From cosmopolitanism and international mobility to cosmopolitanisation, resilience and resilient thinking. *Higher Education Quarterly*, 2014, 68(1). Pp. 85–104. (In Eng.)

7. *Clarke V.* Students' global awareness and attitudes to internationalism in a world of cultural convergence. *Journal of Research in International Education*, 2004, 3(1). P. 51. (In Eng.)

8. *Clifford V., Montgomery C.* Challenging Conceptions of Western Higher Education and Promoting Graduates as Global Citizens. *Higher Education Quarterly*, 2014, 68(1). Pp.28–45. (In Eng.)

9. *Dill J.S.* The moral education of global citizens. *Society*, 2012, 49(6). Pp. 541–546. <http://dx.doi.org/10.1007/s12115-012-9599-8> (In Eng.)

10. *Eidoo S., Ingram L., MacDonald A., Nabavi M., Pashby K., Stille S.* «Through the kaleidoscope»: Intersections between theoretical perspectives and classroom implications in critical global citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 2011, 34(4). Pp. 59–84. (In Eng.)

11. Emotional intelligence is the basis for global competence. <https://afs.org/2018/05/15/emotional-intelligence-is-the-basis-for-global-competence/> (In Eng.)

12. Global Competence Model. Retrieved May 24, 2014. <https://globally-competent.com/global-competence-model/> (In Eng.)

13. *Hobbs H.H., Chernotsky H.I.* Preparing students for global citizenship. In *Proceedings of the American Political Science Conference*, 2007, February. (In Eng.)

14. *Hunter W.D.* Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest, 2005. (UMI 3147319).

15. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDC). Secondary Education for Europe Strsburg, 1997. (In Eng.)

16. *Karlberg M.* Discourse, identity, and global citizenship. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 2008, 20(3). Pp. 310–320. (In Eng.)

17. *Lambert R.D.* International education and international competence in the United States. *European Journal of Education*, 1993, 28(3). Pp. 309–325. <http://www.jstor.org/stable/1503761> (In Eng.)

18. *Lovett C.M.* Global Contexts of Higher Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2013, 45(1). Pp. 73–78. (In Eng.)

19. *Olson C.L., Kroeger K.R.* Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, June 01, 2001, 5(2). Pp. 116–137. (In Eng.)

20. *Reimers F.* Citizenship, identity and education: Examining the public purposes of schools in an age of globalization. *Prospects*, 2006, 36(3). Pp.275–294. (In Eng.)

21. *Reimers F.M.* Global competency. *Harvard International Review*, 2009, 30(4). <http://hir.harvard.edu/rethinking-finance-global-competency> (In Eng.)

22. Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World/ Center for global education. Asia Society.: OECD, 2018. (In Eng.)

23. *Todd K.B.* «Global Competence Survey Development» Theses and Dissertations — Education Science. 2017, 29. https://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/29 (In Eng.)

24. *Zhao Y.* Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2017, 61. Pp. 422–431. (In Eng.)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ СРЕДСТВАМИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматривается проблема формирования социальной активности среди молодого поколения, поскольку в современном обществе все больше молодых людей не хотят принимать на себя ответственность в решении важных социальных проблем, вследствие чего растет уровень социальной пассивности, который выражается в нежелании принимать на себя новые социальные роли, обязанности и обязательства. В данной работе анализируются особенности процесса формирования социальной активности детей-сирот, так как любое воспитание, в том числе социальной активности, берет свое начало в семье, которой дети, оказавшиеся на попечении у государства, не имеют. Из-за ограниченности социальных контактов у детей-сирот отсутствует опыт социального взаимодействия, имеются нарушения механизмов социализации и может сформироваться иждивенческая позиция сироты. Описан опыт работы педагогического коллектива областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Костромской колледж отраслевых технологий строительства и лесной промышленности» по формированию социальной активности обучающихся колледжа из числа детей-сирот средствами добровольческой деятельности, их участие в социальных проектах, что помогает раскрыть их внутренние ресурсы, оптимально заниматься социально значимой деятельностью, профессионально самоопределиваться и лично реализовать.



Т.А. Латкина

*аспирант, Институт педагогики и психологии,
Костромской государственный университет,
г. Кострома, Россия*

latckina.tanya@yandex.ru

Ключевые слова: добровольческая деятельность, дети-сироты, социальная активность, формирование.



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Т.А. Латкина

Особенности формирования социальной активности детей-сирот средствами добровольческой деятельности в образовательном учреждении

В современной ситуации развития Российского государства для общества актуальна необходимость в социально активных членах с устойчивой личностно значимой позицией, свободно ориентирующихся в сложной социально-экономической и политической ситуации, способных принимать решение и достигать результата в соответствии с поставленной целью, брать на себя ответственность за свои поступки, не ущемляя прав и свобод других, приводя к необходимости формирования социальной активности личности.

Такие науки, как психология и социология, социальную активность личности определяют по-разному. Психология рассматривает социальную активность как важнейшую сферу и особый уровень активности человека.

На наш взгляд, наиболее развернутое определение социальной активности дается В. З. Коганом. В его определении социальная активность — это сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество, которые, будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности. Деятельность выступает как способ существования социального субъекта и является реальным проявлением его социальной активности [3, с. 71].

Социология определяет социальную активность как меру деятельности в обществе, характеристику ее направленности. Социальное взаимодействие, взаимосвязь личности с социумом, которая проявляется в социально продуктивной деятельности, общении, познании, результатом чего является развитие личности и изменение социальной среды [2, с. 576].

Проанализировав концепции различных авторов, мы смогли сде-

лать вывод, что понятие «социальная активность» рассматривается преимущественно в рамках двух подходов: деятельностного и личностного.

К представителям деятельностного подхода можно отнести таких авторов, как: Л. М. Архангельский, Б. З. Вульф, Т. С. Лапина, А. С. Макаренко, Т. Н. Мальковская, В. А. Слостенин, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др. Они понимают социальную активность как меру, степень, характеристику целенаправленной деятельности человека, связанную с преобразованием общественной среды и формированием социальных качеств личности.

Представителями личностного подхода являются такие авторы, как: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, а также Г. М. Андреева, Л. И. Анцыферова, Д. М. Архангельский, В. Т. Афанасьев, М. С. Каган, К. К. Платонов, А. В. Петровский, Э. Т. Юдин и др.

Они считают, что «социальная активность — это системное социальное качество личности, в котором выражается и реализуется уровень ее социальности, то есть глубина и полнота связей с социумом, уровень преобразования личности в субъект общественных отношений» [4, с. 46].

Д. А. Леонтьев добавляет, что «для того чтобы почувствовать способность активно влиять на ситуацию, человек должен постоянно взаимодействовать с миром, формируя свою жизненную позицию, свои жизненные смыслы» [5, с. 109].

Опираясь на мнения рассмотренных нами авторов, мы определяем социальную активность как процесс становления личности, реализовавшей свой внутренний потенциал на основе усвоения социальных и нравственных ценностей общества путем включения в практическую деятельность и освоения новых социальных ролей, в результате чего происходит формирование социально активной личности и изменение социальной среды.

Ориентиры нового времени в развитии социокультурной сферы кардинально изменили требования, предъявляемые к подрастающему



поколению, особенно к выпускникам учреждений воспитывающих детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Современная социальная реальность все большей требует развития у них социальной инициативы и способности активно строить отношения в различных социальных сферах.

Социально-педагогическая практика показывает, что дети, воспитывавшиеся вне семьи, отличаются от сверстников, растущих в семьях. У них преобладает несформированность таких качеств, как: навыков общения, саморегуляции, правильного поведения. Зачастую для них становится характерным враждебное отношение к социуму, в лучшем случае такие дети проявляют настороженность, снижение познавательной активности, упрощены эмоциональные проявления, развито моральное и материальное иждивенчество. Утрата семейного окружения способствует формированию неспособности соотнести имеющийся жизненный опыт со своими ценностными ориентациями и потенциальными возможностями.

Система требований, предъявляемая обществом к личностному развитию каждого из его членов, не всегда соответствует потенциальным способностям и готовности к ответственной самостоятельной жизни выпускников сиротских учреждений.

Ряд научных трудов таких исследователей, как: М. К. Бардышевская, И. В. Дубровина, Ж. А. Захарова, Э. Ф. Минкова, И. И. Осипова, М. Я. Руднева, И. В. Абрамова, В. И. Кливер, С. В. Лактионова, В. С. Мухина, В. И. Слуцкий, Г. Н. Ольховикова и др., направленных на изучение проблем детей-сирот, подтверждает необходимость формирования у них одобряемых социумом интересов и потребностей, развития такого важнейшего качества личности, как социальная активность.

Наш опыт взаимодействия с обучающимися профессиональных заведений из числа воспитанников данной категории убеждает в необходимости создания условий, для развития социальной активно-

сти и раскрытия их потенциальных возможностей, что обеспечило бы детям-сиротам полноценное участие во всех сферах социальных отношений.

На наш взгляд, важнейшим условием эффективности работы по формированию социальной активности является постоянный поиск новых форм, путей и методов такой деятельности. Одной из наиболее ярких и эффективных может быть привлечение к участию детей-сирот в добровольческой деятельности.

Так, в областном государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Костромской колледж отраслевых технологий строительства и лесной промышленности» на период 2018—2019 учебный год обучается 87 человек — детей-сирот, из них 16 человек находится под опекой.

Учитывая психологические и поведенческие особенности данной категории воспитанников, педагогическим коллективом колледжа совместно с представителями управления министерства внутренних дел по Костромской области организована работа «Добровольной народной дружины» правоохранительной направленности. Данное направление выбрано педагогами в связи с тем, что дети-сироты, как правило, имеют негативный жизненный опыт в социально неблагополучных семьях, а участие в «Добровольной народной дружине» помогает им увидеть проблему со стороны и проанализировать последствия своего асоциального поведения.

В процессе работы «Добровольной народной дружины» осуществляются следующие мероприятия:

- сотрудниками правоохранительных органов для воспитанников организуются лектории на тему «Закон и порядок!»;

- обучающиеся колледжа совместно с сотрудниками ППС принимают участие в патрулировании улиц города;



2019
№ 2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Т.А. Латкина

Особенности формирования социальной активности детей-сирот средствами добровольческой деятельности в образовательном учреждении

- рейды по безопасности на территории колледжа и общежития;
- акция под девизом: «У нас не курят!» (выявление курильщиков и профилактика курения);
- выпуск и распространение агитационных буклетов и информационных материалов «Безопасность в твоём городе!», «Честь и долг каждого гражданина»;
- посещение музея УМВД, где ребята знакомятся со служебной деятельностью специальных подразделений, а также узнают множество интересных фактов про реальные военные действия.
- профилактические беседы по урегулированию конфликтных ситуаций, оказание помощи обучающимся «группы риска», находящимся в трудной жизненной ситуации.

Участие обучающихся колледжа — детей-сирот в добровольчестве через деятельность в «Добровольной народной дружине» помогает им пересмотреть свои моральные и гражданские установки, сформировать навыки поведения в обществе, способствующие внутреннему становлению подростков. Кроме того, это способствует формированию у них активной гражданской позиции и социальному самоопределению, а также учит самостоятельно принимать решения.

Еще одним видом работы в рамках добровольческого движения в колледже уже несколько лет является благотворительный проект «Подари улыбку детям!». В рамках данного проекта ребята оказывают посильную благотворительную помощь детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, посещают детские дома города Костромы и области. Участники акции организуют для детей цикл увлекательных и развивающих мероприятий: проведение различных мастер-классов, спортивных соревнований и др.

В ходе проведения данной акции ребятами решается непростая для них задача — подарить детям, таким же сиротам, как и они, проживающим в детском доме, доброту, тепло и внимание, с одной стороны, а с другой — получить личный опыт оказания другим людям безвозмездной помощи и поддержки.

Также в колледже вот уже пятый год реализуется социальный проект «Красивый дом для ветерана». В рамках проекта студенты под руководством старших наставников — мастеров производственного обучения осуществляют косметический ремонт на безвозмездной основе в квартирах ветеранов Великой Отечественной войны и тружеников тыла.

Такая акция не только сплачивает воспитанников из числа детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения родителей, «оттачивает» их профессиональное мастерство, но и раскрывает сердца подрастающего поколения навстречу человечности и милосердию. Кроме этого, встречи с ветеранами позволяют значительно расширить диапазон знаний ребят о самой великой и беспощадной битве всех времен и народов — Великой Отечественной войне.

В рамках IV открытого регионального Чемпионата «Молодые профессионалы» в ОГБПОУ «Костромской колледж отраслевых технологий строительства и лесной промышленности» были организованы экскурсии для школьников из Антроповского, Парфеньевского и Островского районов Костромской области, направленные на популяризацию рабочих профессий, профессиональную ориентацию школьников, для проведения которых активно привлекаются обучающиеся из числа детей-сирот, что позволяет им почувствовать свою нужность, а также значимость выбранных ими профессий.

Главным в работе педагогического коллектива колледжа при привлечении к участию в добровольческой деятельности является научить детей-сирот опираться на собственные внутренние ресурсы и сформировать у них социально активную и ответственную позицию.



Таким образом, рассмотренный нами опыт работы коллектива педагогов «Костромского колледжа отраслевых технологий строительства и лесной промышленности» по привлечению студентов из числа детей-сирот к участию в добровольческой деятельности позволяет сделать вывод, что данная форма работы является эффективным способом оптимизации социальной ситуации в обществе, а также позволяет создать благоприятные условия для формирования и развития социальной активности детей-сирот с учетом их ценностных ориентаций и потенциальных возможностей.

В процессе развития социальной активности обучающихся колледжа из числа детей-сирот добровольческая деятельность, направленная на удовлетворение интересов социума и самого добровольца, обладает большим воспитательным потенциалом: способствует формированию социально значимых качеств личности; готовит детей-сирот к будущей самостоятельной жизни, социальной ответственности и профессиональной деятельности.

Активное участие в добровольческой деятельности предоставляет возможность детям-сиротам естественно войти в систему гражданских отношений, способствуя развитию у них общечеловеческих и культурных ценностей.

Список литературы:

1. Ангержанова З. А. Вовлечение в волонтерскую деятельность воспитанников детских домов как фактор их социализации // Социальная политика и социология. — 2010. — № 3. — С. 203–210.
2. Каргаполова Ю. В. Теоретический анализ основных подходов к определению понятия «социальная активность» // Молодой ученый. — 2014. — № 21. — С. 575–577. — <https://moluch.ru/archive/80/13979/>
3. Кливер В. И. Управление подготовкой к профессиональному самоопределению воспитанников детского дома. — Новокузнецк, 2004.

4. Коверзина И. А. Психология активности и поведения. — М., 2010.

5. Коган В. З. Понятие «активность личности» как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности. — М., 1971. — С. 69–82.

6. Кочеткова В. Г. Актуализация психолого-педагогических проблем социального развития детей-сирот // Молодой ученый. — 2016. — № 13. — С. 43–46.

7. Лактионова С. В. Социально-профессиональная адаптация выпускников сиротских учреждений: Дис... канд. пед. наук. — СПб., 2008.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.

9. Мухина В. С. Дети детских домов и школ-интернатов о себе (ретроспективная рефлексия, обращенность в настоящее и будущее) // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Ред.-сост. В. С. Мухина. — М., 1991. — С. 213–221.

10. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Социальная педагогика. — 2010. — № 2. — С. 75–85.

11. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов-на-Дону, 1998.

12. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. — М., 1976.

13. Слуцкий В. И. Феномен общественной собственности и его влияния на формирование личности воспитанников детских домов // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 132–136.

14. Слуцкий В. И., Дементьева И. Г. Социальная адаптация детей-сирот // Социальные исследования. — 1992. — № 10. — С. 17–19.

15. Фитерман Р. А. Критерии социально-экономической адаптированности детей-сирот // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2009. — № 9. — С. 82–85.



FEATURES OF FORMATION OF ORPHANS' SOCIAL ACTIVITY THROUGH THE VOLUNTARY ACTIVITY IN A PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION

Tatiana A. Latkina

The Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma state University, Kostroma, Russian Federation
latckina.tanya@yandex.ru

Abstract

The article deals with the issue of social activity formation among the younger generation. In a modern society more and more young people do not want to take responsibility for solving important social problems and as a result, the level of social passivity increases, which is expressed in the unwillingness to assume new social roles, responsibilities and obligations. This paper analyzes the features of formation of orphans' social activity. But any education, including social activity, originates in a family that orphan children do not have. Due to the limited social contacts, orphans have no experience of social interaction, they experience violations in the mechanisms of socialization, so a dependent orphan status could be formed at such children. In the article described the teaching staff' experience on formation of social activity of College students from among orphans through the volunteer activities. This stuff is from Regional State Budgetary Vocational Educational Institution "Kostroma College of Industrial Technologies of Construction and Forest Industry". Volunteer's participation in social projects helps to reveal orphan's internal resources, to engage in a socially significant activity, to gain an independence in the personal and professional realization.

Keywords: voluntary activity, children-orphans, social activity, formation.

References:

1. Anderzhanova Z. A. involvement of children from orphanages in volunteer ac-

tivities as a factor of their socialization. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya*. 2010. No. 3. Pp. 203–210. (In Russ.)

2. Kargapolova Yu. V. Theoretical analysis of the main approaches to the definition of "social activity". *Molodoy uchenyy*. 2014. No. 21. Pp. 575–577. <https://moluch.ru/archive/80/13979/> (In Russ.)

3. Cliver V. I. Management of preparation for professional self-determination of children at the orphanage. Novokuznetsk, 2004. (In Russ.)

4. Koverzina I. A. Psychology of activity and behavior. Moscow, 2010. (In Russ.)

5. Kogan V. Z. The Concept of "personality activity" as a category of social psychology. *Nekotoryye problemy lichnosti*. Moscow, 1971. Pp. 69–82. (In Russ.)

6. Kochetkova V. G. Actualization of psychological and pedagogical problems of social development of orphans. *Molodoy uchenyy*. 2016. No. 13. Pp. 43–46. (In Russ.)

7. Laktionova S. V. Social and professional adaptation of graduates of orphanages: Diss. ... cand. ped. sciences. St. Petersburg, 2008. (In Russ.)

8. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, 1977. (In Russ.)

9. Mukhina V. S. Children of orphanages and boarding schools about themselves (retrospective reflection, turning to the present and future). Deprived of parental care: reader. Ed.-comp. V. S. Mukhina. Moscow, 1991. Pp. 213–221. (In Russ.)

10. Oliferenko L. Ya., Shulga T. I. Social adaptation of orphans and children left without parental care. *Sotsial'naya pedagogika*. 2010. No. 2. Pp. 75–85. (In Russ.)

11. Petrovsky A. V., Yaroshevsky M. G. Short psychological dictionary. Ed. A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. Rostov-on-don, 1998. (In Russ.)

12. Rubinstein S. L. Problems of General psychology. Moscow, 1976. (In Russ.)

13. Slutsky V. I. The Phenomenon of public property and its influence on the formation of the personality of children in orphanages. *Voprosy psikhologii*. 2000. No. 5. Pp. 132–136. (In Russ.)

14. Slutsky V. I. Dementieva I. G. Social adaptation of orphans. *Sotsial'nyye issledovaniya*. 1992. No. 10. Pp. 17–19. (In Russ.)

15. Fiterman R. A. Criteria of socio-economic adaptation of orphans. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009. No. 9. Pp. 82–85. (In Russ.)

ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!



ВНИМАНИЕ — КОНКУРС!

**Министерство просвещения Российской Федерации
проводит Всероссийский конкурс профессионального мастерства
«ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ – 2019»**



Конкурс является практической программой, ориентированной на повышение профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России, развитие Службы практической психологии образования, пропаганду психологических знаний как обязательной составляющей образовательной деятельности, способствующей повышению гуманистической направленности, эффективности, конкурентоспособности российского образования.

Конкурс проводится в целях повышения профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России, повышения престижа психологической службы в системе образования в Российской Федерации.

Основные задачи Конкурса:

- создание условий для самореализации педагогов-психологов, раскрытия их творческого потенциала;
- выявление талантливых педагогов-психологов системы образования Российской Федерации, их поддержка и поощрение;
- распространение передового опыта работы профессионального опыта педагогов-психологов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, на всех уровнях образования.
- тиражирование лучших психолого-педагогических практик и инновационных технологий оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Подробнее о Конкурсе: <https://педагогпсихолог.рф/>

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.

ВЕРСТКА
А.А. Валевиц

РЕДАКТОР ПЕРЕВОДА
А.В. Хыдырова

КОРРЕКТОР
Е.В. Харитонова

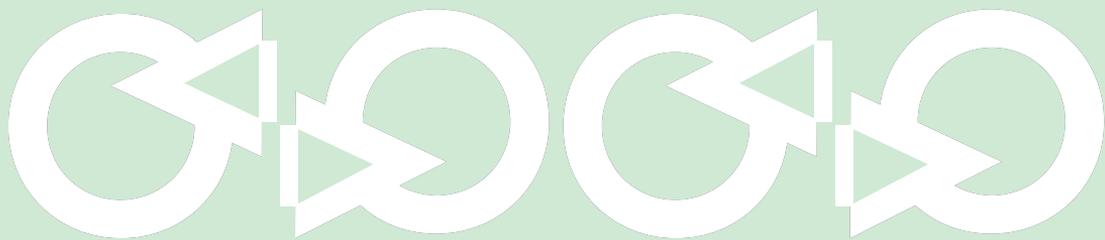


Подписано в печать 25.07.2019. Формат 70 × 100/16. Тираж 300 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 8.

Издатель: АНО «ЦНПРО»
Адрес: 107014, г. Москва, Ростокинский проезд, д. 3, стр. 3
Тел.: +7 (495) 921-29-58. Электронная почта: obraz-l@mail.ru

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»
109548, г. Москва, Волгоградский пр., д. 42 корп. 5
Тел.: +7 499 322-38-32.
Электронная почта: info@T8print.ru

«Образование личности» 2/2019



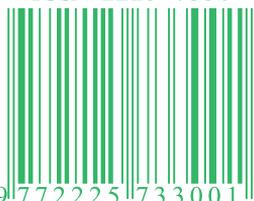
№2 2019

Подписной индекс: 80249
ISSN 2225-7330



ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

ISSN 2225-7330



9 772225 733001

