



**САМАРСКИЙ
ПОЛИТЕХ**
Опорный университет

ВЕСТНИК

Самарского
государственного
технического
университета

Серия
«Психолого-педагогические науки»

Том 19
№ 2
2022

ISSN 1991-8569
eISSN 2712-892X

ВЕСТНИК

Самарского Государственного Технического Университета

Серия «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

2022
Том 19
№ 2

Научный рецензируемый журнал по психологии и педагогике.
Издается с 2004 года. Выходит 4 раза в год

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Самарский
государственный технический
университет»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного насле-
дия, свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77-66654 от 27.07.16

Рекомендован ВАК

Индексация:

РИНЦ (Science Index)
Google Scholar
Ulrich's Periodicals Directory
WorldCat
Cyberleninka

Контакты:

Адрес: 443100, г. Самара,
ул. Молодогвардейская, 244,
главный корпус

E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
<https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569>

Распространяется по подписке:
Индекс **18107** в каталоге "Пресса
России"

Формат 70 × 108/16. Усл.-печ. л. 14,3.
Тираж 500 экз. Цена свободная

Оригинал-макет изготовлен
ООО «Эко-Вектор Ай-Пи»,
191186, Санкт-Петербург,
Аптекарский переулок, 3А, 1Н

Редактор *Г.В. Загребина*
Выпускающий редактор *Е.С. Захарова*
Компьютерная верстка *А.Г. Хуторовской*

Отпечатано в типографии Михаила Фурсова.
196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, 69.
Тел.: +7(812) 646-33-77. Заказ № 1-9178-1v.
Подписано в печать 30.06.2022

Полное или частичное воспроизведение
материалов, содержащихся в настоящем
издании, допускается только с письменного
разрешения редакции, ссылка на журнал
обязательна

© Авторы, 2022

© ФГБОУ ВО «Самарский государственный
технический университет», 2022

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Виктория Вадимовна Доброва, канд. психол. наук, доцент
(Самара, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Ю.В. Лопухова, д-р пед. наук, доцент (Самара, Россия)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

П.Г. Лабзина, канд. пед. наук, доцент (Самара, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т.А. Барышева – д-р психол. наук, проф. (Санкт-Петербург, Россия)
А.К. Белоусова – д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону, Россия)
Ю.Н. Зиятдинова – д-р пед. наук, доц. (Казань, Россия)
В.А. Курина – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
А.В. Москвина – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
А.В. Микляева — д-р психол. наук, доц. (Санкт-Петербург, Россия)
О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, проф. (Москва, Россия)
Г.С. Прыгин – д-р психол. наук, проф. (Набережные Челны, Россия)
В.И. Панов — д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.Г. Рындак – д-р пед. наук, проф. (Оренбург, Россия)
Т.И. Руднева – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
В.А. Толочек — д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия)
В.П. Фурманова – д-р пед. наук, проф. (Саранск, Россия)
И.М. Шадрина – д-р пед. наук, доц. (Мурманск, Россия)
И.М. Юсупов – д-р психол. наук, проф. (Казань, Россия)
О.В. Юсупова – д-р пед. наук, проф. (Самара, Россия)
П.Б. Сейтказы – д-р пед. наук, проф. (Астана, Казахстан)
Р. Энвефа – д-р психол. наук, проф. (Батон Руж, США)
Т. Корякина Антунес – д-р соц. наук, (Матозиньюш,
Португалия)
Э. ван де Луийтгаарден – д-р в сфере социальных наук, проф.
(Ситтард, Нидерланды)
Я. Лавонен – д-р хим.-тех. наук, проф. (Хельсинки, Финляндия)

VESTNIK of Samara State Technical University

2022
Volume 19
No. 2

Series «PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES»

SCIENTIFIC PUBLICATION. Published since 2004. Four issues a year

Founders

Samara State Technical University

Indexation

Russian Science Citation Index
Google Scholar
Ulrich's Periodical Directory
WorldCat
Cyberleninka

Editorial contact

Address: 244, Molodogvardeyskaya st.,
Samara, 443100,
Russian Federation
E-mail: vestnik-pp@samgtu.ru
Тел.: +7 (846) 278 43 76
http://science.samgtu.ru/vestnik_samgtu
<https://journals.eco-vector.com/1991-8569>

Subscription

Open Access for all users on website.
Print version is available via "Russian Post"
service with index 18107

Publisher

LLC "Eco-Vector IP"
Aptekarskiy lane 3, A,
office 1H, Saint Petersburg,
Russia, 191186
Phone: +7(812)648-83-67

© Eco-Vector, 2022

© Samara State Technical University, 2022

EDITOR-IN-CHIEF

V.V. Dobrova, Cand. Psych. Sci., Ass. Prof. (Samara, Russia)

DEPUTY CHIEF EDITORS

Yu.V. Lopukhova, Dr. Ped. Sci., Ass. Prof. (Samara, Russia)

EXECUTIVE SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD

P.G. Labzina, Cand. Ped. Sci., Ass. Prof. (Samara, Russia)

EDITORIAL BOARD

T.A. Barysheva, Dr. Psych. Sci., Prof. (Saint Petersburg, Russia)

A.K. Belousova, Dr. Psych. Sci., Prof. (Rostov-on-Don, Russia)

J.N. Ziyatdinova, Dr. Ped. Sci., Assoc. (Kazan, Russia)

V.A. Kurina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

A.V. Moskvina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)

A.V. Miklyaeva, Dr. Psych. Sci., Assoc. (Saint Petersburg, Russia)

O.N. Olejnikova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

G.S. Prigin, Dr. Psych. Sci., Prof. (Naberezhnye Chelny, Russia)

V.I. Panov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

V.G. Ryndak, Dr. Ped. Sci., Prof. (Orenburg, Russia)

T.I. Rudneva, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

V.A. Tolochek, Dr. Psych. Sci., Prof. (Moscow, Russia)

V.P. Furmanova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Saransk, Russia)

I.M. Shadrina, Dr. Ped. Sci., Prof. (Murmansk, Russia)

I.M. Yusupov, Dr. Psych. Sci., Prof. (Kazan, Russia)

O.V. Yusupova, Dr. Ped. Sci., Prof. (Samara, Russia)

P.B. Seitkazy, Dr. Ped. Sci., Prof. (Astana, Kazakhstan)

R. Envefa, Dr. Psych. Sci., Prof. (Baton Rouge, USA)

T. Koraykina Antunes, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Matosinhos, Portugal)

E. van de Luijngaarden, Dr. Sociol. Sci., Prof. (Sittard, the Netherlands)

J. Lavonen, Dr. Phys. and Chem. Sci., Prof. (Helsinki, Finland)

СОДЕРЖАНИЕ

■ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Аллагулов, О.В. Кузьменкова, Н.В. Дроздова

Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья 5

В.М. Жураковская, О.А. Оличева

Дидактическая игра как средство развития профессионализма педагога 19

Ю.Д. Ермакова, Л.В. Капустина, Е.К. Ермаков

**Дистанционное обучение как неотъемлемый компонент высшего образования
во время пандемии 35**

■ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.И. Щербакова

**Процесс формирования экономической культуры курсантов
в высших военных учебных заведениях 45**

М.И. Шарко

Зачем и как создавать учебные занятия в форме игры в вузе? 59

■ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Д.Ф. Даутов, А.К. Белоусова

Целенаправленность и спонтанность как свойства самоорганизации мышления 73

И.М. Юсупов

Проективный тест психологического конструкта измены 91

■ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А.В. Алборова, С.В. Дреева¹¹³

**Особенности представлений о межэтническом доверии представителей различных
этнических групп поликультурного региона 113**

■ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М. Шарафиева, А.Г. Мухаметшин

**Оценивание интеллектуальными системами когнитивных способностей студентов
при приёме на работу 127**

■ ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.А. Кочемасова

**Образ педагога Селестена Френе: экспликация концептуально-теоретических
представлений (к 125-летию со дня рождения) 149**

В.Г. Рындак, Г.С. Сайфутдинова, М.В. Козяр

**Дидактические средства преодоления неудач в формировании мотивации обучающихся
к креативной деятельности 169**

CONTENTS

■ MODERN TRENDS IN EDUCATION

A.M. Allagulov, O.V. Kuz'menkova, N.V. Drozdova

Development of psychological and pedagogical classes of the Orenburg region 5

V.M. Zhurakovskaya, O.A. Olicheva

Didactic game as a means of developing the professionalism of the teacher 21

Y.D. Ermakova, L.V. Kapustina, E.K. Ermakov

Distance learning as an unavoidable component of higher education during the pandemic 35

■ HIGHER SCHOOL EDUCATION

A.I. Shcherbakova

Process of cadets' economic culture development in higher military educational institutions 45

M.I. Sharko

Why and how to create training sessions in the form of a game at a university? 59

■ GENERAL PSYCHOLOGY

D.F. Dautov, A.K. Belousova

Purposefulness and spontaneity as properties of self-organization of thinking 73

I.M. Yusupov

Projective test of a treason psychological construct. 91

■ SOCIAL PSYCHOLOGY

A.V. Alborova, S.V. Dreeva

Features of interethnic trust of various ethnic groups representatives of a multicultural region . . 113

■ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

L.M. Sharafieva, A.G. Mukhametshin

Assessment of students' cognitive abilities by intelligent systems when applying for a job 127

■ THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

L.A. Kochemasova

The image of the teacher Celestine Freinet: explication of conceptual and theoretical concepts (on the occasion of the 125th birthday). 149

V.G. Ryndak, G.S. Saifutdinova, M.V. Kozyar

Didactic means of overcoming difficulties in the development process of students' motivation for creative activity 169

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ ОРЕНБУРЖЬЯ

© *А.М. Аллагулов, О.В. Кузьменкова, Н.В. Дроздова*

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Российская Федерация

Поступила в редакцию 15.04.2022

В окончательном варианте 12.05.2022

■ Для цитирования: Аллагулов А.М., Кузьменкова О.В., Дроздова Н.В. Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.1>

Аннотация. Настоящая статья содержит результаты исследования по развитию психолого-педагогических классов Оренбуржья. Актуальность проведенного исследования обусловлена возрастающим значением профильной подготовки обучающихся старших классов общеобразовательных организаций, ориентированной на педагогическую профессию. На основе анализа научных источников и накопленного педагогического опыта прослежена динамика развития психолого-педагогических классов с момента зарождения до сегодняшнего дня. Как показало проведенное исследование, в педагогической науке и практике в неполной степени изучен данный феномен. Целью исследования является реконструкция развития психолого-педагогических классов в России и Оренбуржье. Базовыми методами выступали: метод реконструкции, историко-генетический анализ, метод аналитического обобщения. Источниковую базу исследования составили официальные нормативные правовые документы, регламентирующие развитие психолого-педагогических классов в XIX–XXI веках, а также комплекс публикаций по изучаемой проблеме. По результатам проведенного исследования сделан вывод о том, что изучаемый феномен прошел длительный этап в своем развитии. В его развитии выделяется два ключевых этапа — вторая половина XIX века до 1960-х годов, когда педагогический класс рассматривался как одна из форм подготовки педагогических кадров, и с 60-х годов XX века по сегодняшний день — это форма предпрофильной и профильной подготовки обучающихся к педагогической профессии. По результатам проведенного исследования даны рекомендации о необходимости внедрения системной и продуктивной практики сетевого взаимодействия между общеобразовательными организациями, с одной стороны, и педагогическими вузами, с другой, при организационной поддержке органов управления образованием. Внедрение этой модели позволит продвинуться в решении актуальной проблемы для системы образования Российской Федерации — нехватки педагогических кадров.

Ключевые слова: педагогические классы; психолого-педагогические классы; профильные психолого-педагогические классы; педагогическое образование; педагогические кадры.

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES OF THE ORENBURG REGION

© *A.M. Allagulov, O.V. Kuz'menkova, N.V. Drozdova*

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation

Original article submitted 15.04.2022

Revision submitted 12.05.2022

■ For citation: Allagulov A.M., Kuz'menkova O.V., Drozdova N.V. Development of psychological and pedagogical classes of the Orenburg region. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):5–18. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.1>

Abstract. The paper contains the results of the study on the development of psychological and pedagogical classes in the Orenburg region. The relevance of the study is due to the growing importance of the profile training of senior students of general educational institutions, focused on the teaching profession. Based on the analysis of scientific sources and the accumulated pedagogical experience, the dynamics of the development of psychological and pedagogical classes from the moment of inception to the present day is traced. As the study showed, this phenomenon has not been fully studied in pedagogical science and practice. The aim of the study is to reconstruct the development of psychological and pedagogical classes in Russia and the Orenburg region. The basic methods were: the method of reconstruction, historical and genetic analysis, the method of analytical generalization. The source base of the study was made up of official normative legal documents regulating the development of psychological and pedagogical classes in the 19th–21st centuries, as well as a set of publications on the problem under study. Based on the results of the study, it was concluded that the phenomenon under study has passed a long stage in its development. There are two key stages in its development — the second half of the 19th century until the 1960^s, when the pedagogical class was considered as one of the forms of training teachers, and from the 60^s of the 20th century to the present day — this is a form of pre-profile and profile training of students for the teaching profession. Based on the results of the study, recommendations are given on the need to introduce a systematic and productive practice of networking between general educational organizations, on the one hand, and pedagogical universities, on the other, with the organizational support of education authorities. The introduction of this model will make it possible to move forward in solving an urgent problem for the education system of the Russian Federation — the lack of teaching staff.

Keywords: pedagogical classes; psychological and pedagogical classes; specialized psychological and pedagogical classes; pedagogical education; teaching staff.

Введение

Проблема с педагогическими кадрами в системе образования Российской Федерации остается по-прежнему достаточно актуальной. Несмотря на предпринимаемые усилия со стороны государства, выпускники педагогических вузов не совсем охотно идут в образовательные организации. А многие из тех, кто «дошел», через год другой покидают их. Не вдаваясь в самоочевидные причины, связанные с социально-экономическим положением педагога, мы попытались проанализировать одну из форм подготовки школьников к педагогической профессии — профильные психолого-педагогические классы. В этой связи теоретическая и практическая значимость проведенного исследования заключается в обосновании рекомендаций по развитию профильных психолого-педагогических классов в системе общего образования России на основе реконструирования развития психолого-педагогических классов Оренбуржья.

В нашей статье мы не претендуем на всеобъемлющий анализ развития такого феномена, как «профильные психолого-педагогические классы» в России и Оренбуржье. Для этого рамки статьи очень малы. Попытаемся обозначить лишь некоторые позиции, значимые для педагогической оценки профильного обучения с позиций дня сегодняшнего и с проекцией на день завтрашний. Как отмечает видный историк педагогики М.В. Богуславский, «в современных условиях особенно важно научно обоснованное определение перспектив развития отечественного образования, построенного на российских социокультурных основаниях» [1, с. 42].

Обзор литературы

В современной педагогической литературе имеется определенный задел по решению изучаемой проблемы.

Методологические аспекты изучения развития психолого-педагогических классов представлены в исследованиях А.М. Аллагулова [2], М.В. Богуславского [1], С.В. Куликовой, В.К. Пичугиной, А.Н. Шевелева, М. Edelman [3].

Развитие среднего женского образования в России в XVIII – начале XX века представлено в исследованиях Э.Д. Днепровой и Р.Ф. Усачевой [4]. Вопросы организации образовательного процесса в педагогических классах рассматриваются в трудах О.А. Логиновой [5], В.Б. Успенского [6].

О.Г. Якимов рассматривает педагогические классы как социокультурный и социально-экономический феномен [7].

В исследованиях Л.Я. Аминовой [8] проанализирована специфика организации педагогических классов в Башкирии во второй половине XIX – начале XX века. Интерес представляют исследования И.Л. Бахтиной, М.В. Попова [9], посвященные деятельности специализированных педагогических классов на Урале в 1920–1950-е годы. Функционирование педагогических классов в 20-е годы XX века анализировались в трудах А. Бродской [10].

Особый интерес представляют исследования Е.В. Бугаковой [11], А.В. Москвиной [12], посвященные анализу деятельности педагогических классов в Оренбургской области. Анализ опыта изучения педагогической направленности старшеклассников в целях профессионального отбора представлен

в работе С.Х. Айдабуловой [13], Т.И. Тепеницыной, А.П. Копыловой [14]. Диагностический инструментарий социальной активности выпускников общеобразовательных организаций в процессе педагогической ориентации представлен в работах Е.П. Шастиной [15].

Таким образом, в педагогической науке и практике в неполной степени изучен феномен развития психолого-педагогических классов в региональном аспекте.

Материалы и методы

Целью исследования является реконструкция развития психолого-педагогических классов в России и Оренбуржье.

В качестве источниковой базы исследования выступили официальные нормативные правовые документы, регламентирующие развитие психолого-педагогических классов в XIX – XXI веках в Оренбуржье, а также комплекс научных публикаций по развитию психолого-педагогических классов в Оренбуржье.

В ходе исследования использовался метод реконструкции, позволивший восстановить полную картину развития психолого-педагогических классов в Оренбуржье в общероссийском контексте. Реализация историко-генетического анализа дала возможность выявить причинно-следственные связи и основные закономерности развития психолого-педагогических классов в Оренбуржье. Воплощение метода аналитического обобщения позволило сформулировать рекомендации о необходимости внедрения системной и продуктивной практики сетевого взаимодействия между образовательными организациями.

Результаты исследования

Вторая половина XIX века по праву считается временем зарождения такого феномена, как педагогические классы, которые именно так тогда и назывались. Это было обусловлено тем, что в Российской империи активно развивалось народное просвещение. Так, например, «по некоторым подсчетам за период с 1865 по 1895 гг. число училищ всех типов в ведомстве Министерства народного просвещения возросло в 17,5 раз» [16, с. 113]. Как следствие, возникла потребность в педагогических кадрах.

Первые сведения об организации педагогических классов относятся к 1859 году. По инициативе видного ученого и практика в сфере педагогики и психологии К.Д. Ушинского в Смольном институте открывается педагогический класс с двухгодичной подготовкой.

Стоит отметить, что идея открытия педагогических классов, по мнению другого видного подвижника дела просвещения Н.И. Пирогова, способна решить возникшую проблему, особенно на селе. Он отмечал, что «учреждением учительских отделений при гимназиях открылась бы, по крайней мере, возможность для учителей еще неотсталых развить их педагогические способности через упражнение в педагогии молодых людей, готовящихся к учительскому званию» [17, с. 309].

С 1864 года почин открытия педагогических классов переходит от общественной инициативы к государственно-общественной. Это находит свое

подтверждение в том, что Ведомство учреждений императрицы Марии создает женские гимназии, а при них педагогические классы.

С 24 мая 1870 года функционирование педагогических классов основывается на нормативной правовой базе — утверждается «Положение о женских гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения». Данное положение давало возможность открытия восьмого (одно или двухгодичного) класса в семиклассной женской гимназии.

В статье 27-й рассматриваемого положения говорится о квалификациях, приобретаемых выпускницами по окончании педагогического класса — это звание «домашних наставниц или домашних учительниц» [18]. Они также имели право преподавать в младших классах женских гимназиях и прогимназиях, в начальной школе. Нужно отметить, что они являлись служащими по ведомству Министерства народного просвещения, а значит, состояли на государственной службе.

После принятия положения нормативное регламентирование деятельности педагогических классов было продолжено. В 1874 году принимается «Положение о педагогическом классе», в 1899 году — «Учебный план и программы учебных предметов для VIII дополнительного класса женских гимназий Московского учебного округа». Они сохраняли свою актуальность до 1917 года.

Основными направлениями подготовки в педагогических классах выступали следующие — русский язык, математика, словесность, история. Однако если ученица желала выбрать два направления, то за отдельную плату ей это разрешалось. Представим предметы, которые изучались в педагогических классах: «педагогика и дидактика, методика начального обучения, гигиена, закон божий, русский и церковнославянский языки, словесность, иностранные языки (французский и немецкий), математика, естествознание, история, география и пение» [8]. При этом очень важное место отводилось изучению педагогики.

Формами обучения выступала как теоретическая подготовка (лекции, самостоятельная работа по предметам), так и практическая (выполнение обязанностей воспитательниц в младших классах, составление конспекта и анализа посещенного урока, коллективное обсуждение итогов на конференции).

Выделим, что педагогические классы не подменяли собой развитие педагогического образования в Российской империи, а выступали скорее ее органичным дополнением. Так, «в 1896 г. в ведении Министерства народного просвещения состояли следующие учебные заведения для приготовления начальных учителей и учительниц: 10 учительских институтов, 56 учительских семинарий и школ, 6 семинарий и школ на правах частных училищ, 2 центральных училища в немецких колониях Самарской и Саратовской губернии, 3 постоянных педагогических курса, 1 кистерская школа в Колпани С.-Петербургской губернии, всего 78 заведений» [16, с. 113].

Анализ всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1913 год показывает, что за один год выпустилось из педагогических классов около 15 тысяч слушательниц, из них две трети предполагали продолжить работу в практической сфере, а остальные — продолжить дальнейшее

образование. Отметим, что с 1915 года выпускницы педагогических классов женских гимназий получали право поступления в университеты наравне с выпускниками мужских гимназий.

Наряду с существовавшими педагогическими классами в женских гимназиях, они также учреждались в епархиальных женских училищах, находившихся в ведении Святейшего Синода. В 1907 году утверждено «Положение о 7-м дополнительном педагогическом классе при епархиальных училищах». Согласно данному положению учебный курс разбивался на два года. Обучающиеся, освоившие первый год, могли преподавать в начальных народных училищах, а прошедшие двухгодичный курс могли быть учителями для младших классов епархиальных женских училищ и церковно-приходских школ, а также воспитательницами в училищах (Л.Я. Аминова) [8].

После революции 1917 года начался новый этап в развитии педагогических классов. В начале 20-х годов они организуются в опытных школах при Институтах народного образования. С «1923 г. взамен закрытых опытных школ открываются школы-десятилетки с педагогическим уклоном; в 1940-е гг. создаются педагогические классы в женских школах с целью подготовки учительских кадров, а также будущих матерей» [7, с. 238].

С 1960-х годов меняется функциональное назначение педагогических классов, они рассматриваются как предпрофильная подготовка обучающихся школ, которые будут ориентированы на педагогическую профессию и смогут поступить в педвуз. В МГПИ им. В.И. Ленина открываются педагогические классы в школах, где педагогическую практику проходили студенты.

Принятие инструктивного методического письма Министерством просвещения СССР «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии» (1979 г.) выступило правовым основанием для создания в советских школах педагогических классов. Это способствовало тому, что в 80-е годы XX века педагогические классы массово открывались в советских школах, в том числе в Оренбуржье.

Изменившиеся условия в 90-е годы XX века привели к тому, что педагогические классы возникали стихийно в том или ином субъекте Российской Федерации, в основном по инициативе конкретного педагогического вуза. Оренбургская область не стала исключением.

Однако с 2015 года в Оренбургской области ситуация изменилась. По инициативе докторов педагогических наук, профессоров А.В. Москвиной и В.И. Поповой, а также кандидата педагогических наук, доцента кафедры общей педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» была возобновлена организация работы педагогических классов.

Разработана и реализована программа педагогических классов (10–11-й классы) в общеобразовательных организациях города Оренбурга и Оренбургской области (МОБУ «Саракташская СОШ №3» п. Саракташ, МБОУ «СОШ №3» г. Абдулино и др.).

Программа курса для 10-го класса охватывала все основные разделы общей педагогики. На основе использования современных педагогических теоретических и практико-ориентированных исследований, научно-популярных

источников обучающимся предложен систематизированный материал, представляющий целостную логически завершенную систему педагогического знания, адаптированного для восприятия подросткового и раннего юношеского возраста.

В разделе «Педагогическая профессия: вчера, сегодня, завтра» выделены специальные темы и их технологическое обеспечение: урок-студия «Место педагогической профессии в современном мире»; педагогический тренинг «Педагогические парадоксы в деятельности современного педагога»; технология создания педагогического коллажа «Идеальный учитель: какой он?».

Раздел «Педагогические способности в конкретных педагогических ситуациях» включал следующие темы: учебно-познавательная игра-путешествие «Метапредметный аспект коммуникативной деятельности учителя»; технология проектирования, моделирования и реализации педагогической деятельности; технология взаимосвязанной урочной и внеурочной деятельности обучающегося (рефлексия результатов изучения темы); учебно-методические материалы нового поколения. Электронные учебники.

Раздел «Учитель — творчески саморазвивающаяся личность (учитель-воспитатель, учитель-наставник, учитель-консультант, учитель-исследователь)» включал темы: педагогическая импровизация «Индивидуальный стиль деятельности современного учителя»; решение профессионально-исследовательских заданий в контексте основных направлений реализации ФГОС; дискуссионный клуб с использованием культурно-исторических аналогов (литература, история и др.) «Духовно-нравственная миссия педагога»; рефлексия результатов изучения темы.

Содержание курса для 11-го класса включало следующие разделы:

1. Раздел «Организация проектной и исследовательской деятельности обучающегося»: технология проектной деятельности (выбор темы и целей проекта, планирование и анализ исследовательских материалов, подготовка к защите проекта); информационно-ресурсное обеспечение овладения механизмами построения образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС; научно-практическая конференция «Восхождение к педагогической профессии: открытие в себе педагога».

2. Раздел «Профессионально-ориентированная деятельность обучающихся» включал следующие темы: подготовка и проведение классных часов, часов общения, уроков и мастер-классов, круглых столов для младших классов гражданско-патриотического и духовно-нравственного содержания; организация и проведение заседаний Совета старшеклассников, волонтерского движения, школьного научного общества, День школьного самоуправления, проведение акций «Милосердие», «Помоги ребенку», «Спасибо деду за победу» и др., конкурсов детских социальных проектов «Я — гражданин России».

Помимо реализации программы кафедра педагогики и социологии ОГПУ с 2017 года вовлекает обучающихся педагогических классов в областную олимпиаду по педагогике «Ориентир». Разнообразные интерактивные формы заданий для обучающихся дают «возможность раскрыть свой творческий потенциал» [12, с. 29].

Такое содержание и формы организации работы педагогических классов в Оренбургском государственном педагогическом университете позволили

приобщать обучающихся старших классов к педагогической культуре, способствовать профессиональному самоопределению.

В начале 2021 года ситуация по организации педагогических классов качественно изменилась. Это обусловлено принятием Методических рекомендаций для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования» (Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 30.03.2021№ ВВ-511/08) [19].

В данных рекомендациях указывается, что главная цель создания «Психолого-педагогических классов» — «формирование у обучающихся представления о педагогической профессии, отношения к учителю как профессору, ориентирование учащихся в системе ценностей, которые отражают специфику педагогической деятельности, организация самопознания, развитие профессиональных интересов, профессиональное самоопределение, соотнесение собственных возможностей, особенностей с представлениями о профессии» [19].

В ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» в рамках реализации данных рекомендаций была образована инициативная группа по разработке и внедрению основных положений Концепции профильных психолого-педагогических классов [20].

В данной концепции обозначено понятие «профильный психолого-педагогический класс», который рассматривается как «объединение обучающихся образовательной организации, характерологическими признаками которого являются: избирательный принцип комплектования состава учащихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности; обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий; наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами» [20, с. 11–12].

Стоит отметить, что 12 января 2021 года между ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» и министерством образования Оренбургской области подписана Программа взаимодействия для достижения национальных целей развития России, создания единого образовательного пространства за счет интеграции профессиональных образовательных структур.

Инициативная группа разработала сетевой проект «Психолого-педагогические классы Оренбуржья». Руководитель проекта — Кузьменкова Ольга Валентиновна, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ОГПУ», координаторы проекта — Аллагулов Артур Минехатович, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и социологии; Дроздова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии; Соколова Юлия Александровна, начальник отдела профориентационной работы и трудоустройства выпускников. Также зафиксированы кураторы от министерства образования Оренбургской области, муниципальных органов управления образованием и общеобразовательных организаций.

В ходе анализа сложившейся ситуации выявлено, что существуют потребности, с одной стороны, у общеобразовательных организаций — дефицит педагогических кадров и ожидание от педагогических вузов — компетентных выпускников, с другой, у педагогического университета — для подготовки педагогических кадров необходимы мотивированные на педагогическую профессию абитуриенты.

В проекте предложено распределение сфер ответственности в рамках его реализации по трем уровням:

- органы управления образованием (на региональном и муниципальном уровнях): выступают гарантом соблюдения нормативных документов и административным звеном проекта;
- педагогический университет: обеспечивает научно-методическое сопровождение реализации программы на этапе предпрофильной подготовки и практическую реализацию программы в части внеурочной работы на этапе профильной подготовки обучающихся;
- общеобразовательная организация: определяет нормативное закрепление отношений, обеспечивает практическую реализацию предпрофильной подготовки и учебного плана на этапе профильной подготовки обучающихся.

23 сентября 2021 года разработано и утверждено «Положение о психолого-педагогических классах Оренбуржья», которое определяет содержание, порядок организации и механизм реализации данного проекта предпрофессионального образования в Оренбургской области. Заключены трехсторонние соглашения между университетом, общеобразовательными организациями и органами управления образования.

Задачами проекта выступают: организация допрофессиональной подготовки и формирование системы ранней профориентации по специальностям психолого-педагогического профиля; создание гибкой практико-ориентированной модели предпрофессионального педагогического образования для качественной подготовки обучающихся; объединение ресурсов образовательных организаций различных уровней для профориентации и мотивирования школьников к получению педагогических профессий; создание образовательно-профориентационного пространства для самореализации и прохождения профессиональных педагогических проб школьниками.

В силу специфики муниципальных образований Оренбургской области зафиксировано, что функционирование психолого-педагогических классов возможно как на базе отдельной общеобразовательной организации, так и в рамках муниципальной системы образования, когда обучающиеся из нескольких общеобразовательных организаций могут быть объединены в один муниципальный психолого-педагогический класс.

9–10 ноября 2021 года на базе Оренбургского государственного педагогического университета прошла первая сессия для более 200 обучающихся профильных психолого-педагогических классов из 22 общеобразовательных организаций г. Оренбурга и Оренбургской области. В организации сессии приняли участие институты и факультеты университета — организовано 28 предметных интенсивов (деловая игра, стриминг, лабораториум и др.).

В январе 2022 года состоялась зимняя сессия. Дни были тематическими: «В этом мире места хватит для всех», «Амбассадоры педагогики», «Сам себе

психолог», «Кто такие дети?». Формы проведения также характеризовались разнообразием — онлайн-квесты, курсы личной трансформации, воркшопы, педагогические квесты, художественная мастерская и другие.

В марте 2022 года организована весенняя сессия для обучающихся профильных психолого-педагогических классов, включавшая в себя интерактивные площадки («Хочу быть психологом», «Профессия — дефектолог», «Я — исследователь»), Профорientационный марафон «PROФдвижение», областную олимпиаду по педагогике «Ориентир». Состоялась защита исследовательских и проектных работ.

Обсуждение и заключение

Анализ исторического опыта, практической деятельности по открытию и сопровождению профильных психолого-педагогических классов позволил сделать некоторые выводы. Мы предполагаем, что наличие системной и продуктивной практики сетевого взаимодействия между школами города и региона, с одной стороны, и педагогическим университетом, с другой, при организационной поддержке местных органов управления образованием можно рассматривать в качестве необходимого ресурса укомплектования образовательных организаций педагогическими кадрами, а педагогических вузов — абитуриентами, мотивированными на профессию педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богуславский М.В.* Историко-педагогическая экспертиза в образовании: методология и потенциал // *Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. межд. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования пед. науки Рос. акад. образования. Тверь, 6–7 июня 2016 г. / Под науч. ред. чл.-кор. РАО, д-ра пед. наук, проф. М.В. Богуславского, д-ра пед. наук, проф. С.В. Куликовой. – Волгоград: Изд-во «Отрок», 2016. – С. 42–51.*
2. *Аллагулов А.М.* Теоретико-методологические основы историко-педагогического познания образовательной политики в России // *Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – №2 (11). – С. 76–82.*
3. *Edelman M.* *Constructing the Political Spectacle.* – Chicago, 1988. – 142 p.
4. *Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф.* Среднее женское образование в России: учебное пособие. – М.: б. и., 2009. – 273 с.
5. *Учебно-воспитательный процесс в гимназиях дореволюционной России (на примере гимназий Пензенской губернии): монография / О.А. Логинова, О.Н. Логинов / Науч. ред. Л.Д. Гошуляк. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2009. – 288 с.*
6. *Успенский В.Б.* Исторический опыт педагогической подготовки в отечественной школе // *Балакирева Э.В.* Старшеклассники в поле профессионального выбора: педагогический профиль: учебно-метод. пособие для учителей / Под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 35–43.
7. *Якимов О.Г.* Педагогические классы как социокультурный и социально-экономический феномен в историческом аспекте // *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № 2 (107). – С. 235–240.*
8. *Аминова Л.Я.* Женское педагогическое образование в Башкирии во второй половине XIX – начале XX века // *Исторические, философские, политические и юридические*

- науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 5 (43): в 3-х ч. – Ч. I. – С. 19–22.
9. *Бахтина И.Л., Попов М.В.* Деятельность специализированных педагогических классов в общеобразовательных школах по подготовке учительских кадров на Урале во второй половине 1920-х и во второй половине 1940-х – начале 1950-х гг. // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С. 152–157.
 10. *Бродская А.* Педуклон в школе II ступени №1 имени Шевченко в 1927–1928 гг. // Вестник просвещения. – Оренбург, 1928. – № 7–8. – С. 38.
 11. *Бугакова Е.В.* Исторический опыт организации педагогических классов в отечественной школе (на примере Оренбуржья) // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9. № 1 (30). – С. 234–240.
 12. *Бугакова Е.В., Москвина А.В.* Из педагогического класса – в педагогическую профессию // KANT. – 2018. – № 1(26). – С. 28–31.
 13. *Айдабулова С.Х.* Опыт изучения педагогической направленности старшеклассников в целях профотбора // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте: метод. рекомендации. – М.: МГПИ, 1980. – С. 150–152.
 14. *Тепеницына Т.И., Копылова А.П.* О некоторых особенностях профотбора школьников, ориентированных на профессию учителя // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. – Петрозаводск: КГПИ, 1982. – С. 76–79.
 15. *Шастина Е.П.* Диагностика социальной активности выпускников школ в процессе педагогической ориентации и отборе в педвуз // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. – Петрозаводск: КГПИ, 1982. – С. 98–100.
 16. *Аллагулов А.М.* Становление образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века в контексте влияния педагогической науки: монография. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2012. – 300 с.
 17. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.
 18. Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения (1870) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1871. – Т. IV. – С. 1620–1629.
 19. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования: Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 30.03.2021 № ВБ-511/08.
 20. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.

REFERENCES

1. Boguslavskij M.V. Istoriko-pedagogicheskaja jekspertiza v obrazovanii: metodologija i potencial [Historical and Pedagogical Expertise in Education: Methodology and Potential]. *Uchitel' i ego formirovanie: istoricheskij opyt peredachi obrazovannosti i kul'tury: XXXI sessii Nauch. soveta po problemam istorii obrazovanija ped. nauki Ros. akad. obrazovanija. Tver', 6–7 ijunja 2016 g.* [The teacher and his formation: the historical experience of the transfer of education and culture: XXXI session of the Scientific Council on the problems of the history of education of pedagogical science of the Russian Academy of Education. Tver, June 6–7, 2016]. Under the scientific editorial board of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, prof. M.V. Boguslavsky, Doctor of Pedagogical Sciences, prof. S.V. Kulikova. Volgograd: Otrok Publishing House, 2016. Pp. 42–51.
2. *Allagulov A.M.* Teoretiko-metodologicheskie osnovy istoriko-pedagogicheskogo poznaniya obrazovatel'noj politiki v Rossi [Theoretical and methodological foundations of historical and pedagogical knowledge of educational policy in Russia]. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2013. No. 2 (11). Pp. 76–82.
3. *Edelman M.* Constructing the Political Spectacle. Chicago, 1988. 142 p.
4. *Dneprov Je.D., Usacheva R.F.* Srednee zhenskoe obrazovanie v Rossii [Secondary female education in Russia]: study guide. Moscow: b.i., 2009. 273 p.
5. Uchebno-vospitatel'nyj process v gimnazijah dorevoljucionnoj Rossii (na primere gimnazij Penzenskoj gubernii). [The educational process in the gymnasiums of pre-revolutionary Russia (on the example of the gymnasiums of the Penza province)]: monograph / O.A. Loginova, O.N. Loginov / Nauch. red. L.D. Goshuljak. Penza: Izd-vo PGU, 2009. 288 p.
6. *Uspenskij V.B.* Istoricheskij opyt pedagogicheskoy podgotovki v otechestvennoj shkole [Historical experience of pedagogical training in the national school]. *Balakireva Je.V. Starsheklassniki v pole professional'nogo vybora pedagogicheskij profil': uchebno-metod. posobie dlja uchitelei* [Balakireva E.V. High school students in the field of professional choice pedagogical profile: teaching method. teacher's guide] / Pod red. A.P. Trjapicinov. Saint Petersburg: KARO, 2005. Pp. 35–43.
7. *Jakimov O.G.* Pedagogicheskie klassy kak sociokul'turnyj i social'no-jekonomicheskij fenomen v istoricheskom aspekte [Pedagogical classes as a socio-cultural and socio-economic phenomenon in the historical aspect]. *Vestnik ChGPU im. I.Ja. Jakovleva*. 2020. No. 2 (107). Pp. 235–240.
8. *Aminova L.Ja.* Zhenskoe pedagogicheskoe obrazovanie v Bashkirii vo vtoroj polovine – nachale XX veka [Women's pedagogical education in Bashkiria in the second half of the 19th – early 20th century]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2014. No. 5 (43): v 3 vol. – Vol. I. Pp. 19–22.
9. *Bahtina I.L., Popov M.V.* Dejatel'nost' specializirovannyh pedagogicheskikh klassov v obshheobrazovatel'nyh shkolah po podgotovke uchitel'skih kadrov na Urale vo vtoroj polovine 1920-h i vo vtoroj polovine 1940-h – nachale 1950-h gg. [The activities of specialized pedagogical classes in general education schools for the training of teachers in the Urals in the second half of the 1920s and in the second half of the 1940s – early 1950s.]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016. No. 8. Pp. 152–157.
10. *Brodskaja A.* Peduklon v shkole II stupeni № 1 imeni Shevchenko v 1927–28 g.g. [Peduklon at the school of the second stage No. 1 named after Shevchenko in 1927–28.]. *Vestnik prosveshhenie*. Orenburg, 1928. No. 7–8. 38 p.
11. *Bugakova E.V.* Historical Experience of Organizing Pedagogical Classes in a National School (on the Example of the Orenburg Region) [Historical Experience of Organizing Pedagogical

- Classes in a National School (on the Example of the Orenburg Region)]. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2020. Vol. 9. No. 1 (30). Pp. 234–240.
12. Bugakova E.V., Moskvina A.V. Iz pedagogicheskogo klassa – v pedagogicheskiju professiju [From the teaching class to the teaching profession]. *KANT*. 2018. No. (26). Pp. 28–31.
 13. Ajdabulova S.H. Opyt izuchenija pedagogicheskoy napravlenosti starsheklassnikov v celjah profotbora [Experience in studying the pedagogical orientation of high school students for the purpose of professional selection]. *Formirovanie lichnosti uchitelja v sisteme uchebno-vospitatel'nogo processa v pedagogicheskom institute: metod. rekomendacii* [Formation of the teacher's personality in the system of the educational process in the pedagogical institute: method. recommendations]. Moscow: MGPI, 1980. Pp. 150–152.
 14. Tepenicyna T.I., Kopylova A.P. O nekotoryh osobennostjakh profotbora shkol'nikov, orientirovannyh na professiju uchitelja [On some features of the professional selection of schoolchildren focused on the profession of a teacher]. *Formirovanie lichnosti uchitelja v sisteme uchebno-vospitatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze* [Formation of the personality of a teacher in the system of the educational process in a pedagogical university]. Petrozavodsk: KGPI, 1982. Pp. 76–79.
 15. Shastina E.P. Diagnostika social'noj aktivnosti vypusknikov shkol v processe pedagogicheskoy orientacii i otbore v pedvuz [Diagnosis of social activity of school graduates in the process of pedagogical orientation and selection to a teacher training university]. *Formirovanie lichnosti uchitelja v sisteme uchebno-vospitatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze* [Formation of the personality of a teacher in the system of the educational process in a pedagogical university]. – Petrozavodsk: KGPI, 1982. Pp. 98–100.
 16. Allagulov A.M. Stanovlenie obrazovatel'noj politiki v Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX veka v kontekste vlijanija pedagogicheskoy nauki [The Formation of Educational Policy in Russia in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries in the Context of the Influence of Pedagogical Science]: *monografija*. Nizhnij Tagil: NTGSPA, 2012. 300 p.
 17. Pirogov N.I. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija [Selected pedagogical writings] / Sost. A.N. Aleksjuk, G.G. Savenok. Moscow: Pedagogika, 1985. 493 p.
 18. Polozhenie o zhenskikh gimnazijah i progimnazijah Ministerstva narodnogo prosveshhenija (1870) [Regulations on Women's Gymnasiums and Progymnasiums of the Ministry of National Education (1870)]. *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshhenija* [Collection of resolutions on the Ministry of Public Education]. Saint Petersburg, 1871. Vol. IV. Pp. 1620–1629.
 19. Metodicheskie rekomendacii dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij po otkrytiju klassov «Psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti» v ramkah razlichnyh profilej pri realizacii obrazovatel'nyh programm srednego obshhego obrazovanija [Guidelines for educational organizations on opening classes of «Psychological and pedagogical orientation» within the framework of various profiles in the implementation of educational programs of secondary general education]: Pis'mo Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 30.03.2021 No. ББ-511/08.
 20. Organizacija dejatel'nosti psihologo-pedagogicheskikh klassov [Organization of the activities of psychological and pedagogical classes]: *uchebno-metodicheskoe posobie*. Moscow: Akademija Minprosveshhenija Rossii, 2021. 392 p.

Информация об авторах

Артур Минехатович Аллагулов, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой «Педагогика и социология». Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. **E-mail:** art_hist@bk.ru

Ольга Валентиновна Кузьменкова, кандидат психологических наук, директор института «Педагогика и психология». Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. **E-mail:** olgakuzmen@yandex.ru

Наталья Владимировна Дроздова, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Возрастная и педагогическая психология». Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. **E-mail:** natawd@mail.ru

Information about the authors

Artur M. Allagulov, Doc. Ped. Sci., Head of Pedagogy and Sociology Department, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. **E-mail:** art_hist@bk.ru

Ol'ga V. Kuz'menkova, Cand. Psych. Sci., Director of Pedagogy and Psychology Institute. Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. **E-mail:** olgakuzmen@yandex.ru

Natal'ja V. Drozdova, Cand. Psych. Sci., Head of Developmental and Pedagogical Psychology Department. Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. **E-mail:** natawd@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

© В.М. Жураковская¹, О.А. Оличева²

¹ Академия социального управления Московской области, Москва, Российская Федерация;

² МОУ лицей г. Истра, Москва, Российская Федерация

Поступила в редакцию 27.02.2022

В окончательном варианте 30.03.2022

■ Для цитирования: Жураковская В.М., Оличева О.А. Дидактическая игра как средство развития профессионализма педагога // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 19–34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.2>

Аннотация. В статье поднимается и раскрывается проблема развития профессионализма педагога. Целью статьи является описание использования, разработки педагогами дидактических игр для обучающихся, ориентированных на развитие их индивидуальности, определяющих рост профессионализма педагога, выражающегося в развитии компетенций, связанных с переводом внешней мотивации деятельности во внутреннюю, творческим подходом педагогов к решению проблем. Методологическим обоснованием дидактической игры являются теория деятельности, коучинговый подход. Результатами исследования стали разработка и апробация дидактических игр, ориентированных на развитие индивидуальности обучающихся, определяющих повышение профессионализма педагога. Обозначена авторская позиция относительно сущности предлагаемой дидактической игры, ее структуры, психолого-педагогического механизма, определяющего перевод внешней мотивации во внутреннюю мотивацию деятельности ученика. Научная новизна исследования связана с моделированием деловой игры, разработка которой осуществлялась с использованием механизма перевода внешней мотивации во внутреннюю мотивацию деятельности ученика. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке структуры дидактической игры, состоящей из упорядоченных, неразрывно связанных компонентов, таких как игрового упражнения, реализуемого в урочной деятельности, деловой игры — во внеурочной деятельности, рефлексии осознанного, свободного, добровольного выбора деятельности по решению проблем в социуме, продуктивной деятельности в социуме, рефлексии осуществленной деятельности. К практической значимости исследования относим разработанные педагогами конкретные дидактические игры, в том числе дидактическую игру «На подступах к трону Зевса», предложенную в статье. Анализ результатов экспериментальной работы по сопровождению педагога в его профессиональном развитии показал положительную динамику уровней профессионализма педагога. Это позволила авторам статьи считать разработанные средства развития профессионализма педагога эффективными.

Ключевые слова: профессионализм педагога, внутренняя мотивация, механизм перевода мотивации, деловые игры.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING THE PROFESSIONALISM OF THE TEACHER

© V.M. Zhurakovskaya¹, O.A. Olicheva²

¹ Academy of Social Management, Moscow, Russian Federation;

² Director of the Istra Lyceum, Moscow, Russian Federation

Original article submitted 27.02.2022

Revision submitted 30.03.2022

■ For citation: Zhurakovskaya V.M., Olicheva O.A. Didactic game as a means of developing the professionalism of the teacher. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):19–34. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.2>

Abstract. The research raises and reveals the problem of the development of the teacher's professionalism. The purpose of the paper is to describe the use, development of didactic games by teachers for students, focused on the development of their individuality, determining the growth of the teacher's professionalism, expressed in the enhancement of competencies associated with the transfer of external motivation of activity into internal, creative approach of teachers to solving problems. The methodological substantiation of the didactic game is the theory of activity, the coaching approach. The results of the study were the design and testing of didactic games focused on the development of the individuality of students, determining the growth of the teacher's professionalism. The author's position on the essence of the proposed didactic game, its structure, the mechanism of transferring external motivation of activity into internal one is marked. The scientific novelty of the research includes the developed didactic game, designed on the basis of the psychological and pedagogical mechanism of transferring the external motivation of activity into the internal one. The theoretical significance of the research lies in the development of the structure of a didactic game (as a system), including interrelated components: a game exercise in a lesson, a business game in a classroom hour, a reflexion of a conscious, free choice/non-choice of activity to solve a problem in society, productive activity in society, reflection on the activities carried out. The practical significance of the research includes the specific didactic games developed by teachers, including the didactic game «On the Approaches to the Throne of Zeus», proposed in the article. The analysis of the results of experimental work on the accompaniment of a teacher in his professional development showed a positive dynamics of the levels of professionalism of the teacher. This allowed the authors of the article to consider the developed means of developing the teacher's professionalism effective.

Keywords: teacher professionalism; intrinsic motivation; motivation translation mechanism; business games.

Введение

В профессиональном стандарте «Педагог» обращается внимание на обладание педагогом важным качеством, свойственным профессионалу, это — умение учиться. К характеристикам успешного профессионала относят такие ценные качества, как готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. В документе отмечается, что обретение педагогом таких качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества [1]. Таким образом, развитие профессионализма педагога возможно, в том числе в зоне его ближайшего развития, как освоение педагогом новых сложных видов деятельности, требующих творческого подхода к решению возникающих проблем.

Обзор литературы

В структуре профессионализма педагога ученые выделяют следующие его структурные компоненты:

- мотивация педагога, ориентированная на профессиональную успешность, интерес педагога к развитию своего профессионализма, его желание достижения успехов на пути профессионального роста и др.;
- знания и умения, определяющие успешность педагога в профессиональной деятельности;
- позиции педагога, раскрывающие его отношения, устремления к инновационной деятельности, креативной, творческой деятельности, определяющей профессионализм педагога;
- качества личности педагога, обуславливающие возможность успешного осуществления им профессиональной деятельности;
- результативность профессиональной деятельности педагога [2, с. 6–8].

Ученые *профессиональную психологическую позицию* раскрывают через неизменное отношение педагога к профессиональной деятельности, реализуемой на определенном уровне профессионализма (высоком/низком и др.), через отношение педагога к субъектам образовательного процесса, *обеспечивающее его действия, поведение, поступки*. В профессиональной психологической позиции проявляются профессиональные устремления педагога, его самооценка, мотивация деятельности, осознание ее смысла, намерения занять определенное место в системе взаимоотношений между субъектами деятельности в образовательной организации [2, с. 6–8]. Исходя из того, что одни педагоги обладают внутренней мотивацией к инновационной деятельности и их условно можно отнести к новаторам, а другие педагоги не желают включаться в инновации и их условно можно назвать консерваторами [3], формирование профессиональной психологической позиции является актуальной проблемой.

Для менеджеров образовательной организации важно, чтобы педагоги занимали профессиональную психологическую позицию педагога-новатора, выраженную в *осознанном, свободном* включении педагога в творческую реализацию своих способностей, в творческом подходе к решению возникающих проблем.

В работах отечественных исследователей проблема развития профессионализма педагога решается через вариативные технологии подготовки и переподготовки педагогов, реализацию творческой лаборатории педагога, фестивали-конкурсы педагогов, научно-практические конференции, круглые столы, творческие объединения, школу передового опыта, индивидуальное наставничество и др. (Л.К. Гребенкина) [4]; разработку и реализацию деятельностного содержания образования как системы задачных форм профессионального развития педагога, основанных на предметном содержании последиplomного образования и психолого-педагогических и обучающих действий (Г.А. Игнатъева) [5]; использование импровизации педагога — редкого и оригинального вида креативной деятельности педагога, основанной на восприятии ко всему новому, расширении кругозора, повышении своей профессиональной компетентности, логического мышления (Е.Г. Григорьева) [6]; моделирование когнитивных технологий развития и саморазвития педагога, использование гуманистических и психотерапевтических технологий развития и саморазвития педагога (Е.В. Андриенко) [7]; формирование электронного портфолио учителя как совокупности различных отделов и разнообразных работ педагога, отражающих все стороны его педагогической деятельности, которое создает условия для самореализации и самовыражения учителя, рефлексии своей педагогической деятельности, формирования успешности и индивидуального профессионального роста (Б.С. Садулаева) [8]; формирование ценностно-смыслового отношения педагогов к инновационной деятельности, технологической готовности педагогов к использованию инноваций в образовательном процессе, диагностику индивидуального стиля педагога (Е.Н. Шафоростова) [9].

В работах зарубежных исследователей развитие профессионализма педагога осуществляется через следующие виды деятельности: повышение квалификации педагога, связанное с пошаговым решением его проблем, анализом причин и следствий, поиском своих собственных решений и стратегий, связанных с процессами преподавания и обучения (Judit Orgoványi-Gajdos) [10]; самостоятельная работа педагогов, связанная с совершенствованием профессиональных и практических навыков реализации профессиональной деятельности; в частности обращается внимание на умение педагогов автономно принимать решения, реагировать — осуществлять обратную реакцию на основе рефлексивного и эффективного подходов (Ismail Hussein Amzat) [11]; сотрудничество от индивидуального и уединенного процесса к совместному открытию с взаимным обогащением и общей направленностью, через способность активировать внутренние и внешние ресурсы для индивидуальной, продуктивной и коммуникативной трансформации посредством диалогичности (Maria Antonietta Impedovo) [12]; международное профессиональное развитие учителей и педагогов через глобальные профессиональные сообщества (международные профессиональные факультеты), предполагающее личностный, профессиональный, исследовательский, эстетический, практический, прагматический рост педагогов (с позиции эстетического подхода); развитие педагога осуществляется через разрешение проблем в контексте противоположностей: гармонизации сообщества и индивидуальности, адаптируемости и самовыражения и др. (Laura Blythe Liu) [13]; формирование системного

мышления, личного мастерства, ментальных моделей, общее видение и командное обучение, практикуемые в обучающейся организации; системное мышление фокусирует внимание на компетентностном характере деятельности педагогов; личное мастерство обеспечивает реализацию собственных видений педагога; ментальные модели формируют понимание того, как устранять препятствия, определять стратегии; общее видение культивируется и достигается посредством продуктивных практик командного обучения и др. (N. Ashcraft) [14]; развитие рефлексии педагогов дошкольного образования; предполагается занятие рефлексивной позиции педагогом, выражающейся в осмыслении, анализе определенной ситуации, действий, поступков, в выявлении сильных сторон своей деятельности, точек роста, в определении продуктивности деятельности, определяющей развитие ребенка (I. Shiyan) [15].

Таким образом, в работах исследователей проблема развития профессионализма педагога решается через стимулирование педагога к инновациям, использование различных педагогических технологий его развития, организацию креативной деятельности педагога, выраженной в педагогической импровизации; развитие профессионализма педагога осуществляется как самостоятельно, так и в глобальных профессиональных сообществах с позиции рефлексивно-деятельностного, эстетического, системного подходов.

Материалы и методы

Целью настоящей статьи является обоснование и описание дидактических игр, определяющих развитие профессионализма педагога, выражающегося в развитии его компетенций, связанных с переводом внешней мотивации деятельности обучающихся во внутреннюю, творческим подходом педагогов к решению проблем.

В решении обозначенной проблемы мы придерживались следующего положения: *Если учитель овладеет психолого-педагогическим механизмом перевода внешней мотивации деятельности обучающегося во внутреннюю, то он овладеет психолого-педагогическим механизмом перевода своей внешней мотивации к инновационной деятельности во внутреннюю. Следовательно, у педагога сформируется психологическая позиция педагога-новатора — важная характеристика его профессионализма.*

Обоснуем это положение. К цели общего образования относят развитие личности в ее индивидуальности. Под индивидуальностью обучающегося подросткового и юношеского возраста понимаем уникальную совокупность его качеств, свойств личности, проявляющихся *в сознательной, свободной деятельности*, связанной с самореализацией, обуславливающей самосозидание самого себя, своего жизненного пути [16]. Таким образом, развитие индивидуальности обучающегося предполагает использование *психолого-педагогического механизма перевода внешней мотивации обучающегося к саморазвитию во внутреннюю*. Индивидуальность независима, оригинальна, самобытна и формировать ее извне невозможно, она сама осознанно, свободно выбирает собственный способ самореализации. Исходя из этого педагогу следует организовать *ситуацию осознанного, добровольного выбора/*

не выбора деятельности обучающимся. К примеру, ученик *осознанно, добровольно* выбирает решение заданий более высокого уровня сложности, выполнение проектной деятельности на более высоком уровне сложности, волонтерское движение и др. Учителю следует проявить педагогическую поддержку ученику в том, чтобы он мог сам *управлять своей мотивацией самореализации*, управлять своими волевыми действиями, критически относиться к себе. *Управление мотивацией деятельности основывается на способности обучающегося осуществлять целеполагание через рефлексию выбора деятельности на основе техник коучинга* [16]. Этот психолого-педагогический механизм перевода внешней мотивации деятельности во внутреннюю, разработанный с позиции деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев), коучингового подхода (М. Аткинсон), мы используем в разработке дидактической игры [17]. *Если учитель овладеет переводом внешней мотивации деятельности обучающегося во внутреннюю, то он овладеет переводом своей внешней мотивации к инновационной, профессиональной деятельности во внутреннюю*. Это объясняется процессами интериоризации и экстериоризации (Л.С. Выготский) [18].

Технологическим ресурсом в решении проблемы развития профессионализма педагога, формирования его профессиональной психологической позиции педагога-новатора явились создание и реализация дидактических игр для обучающихся, разработанных на основе психолого-педагогического механизма перевода внешней мотивации обучающегося к деятельности, саморазвитию во внутреннюю. Разрабатывая и организуя дидактические игры для обучающихся, учитель овладевает психолого-педагогическим механизмом перевода внешней мотивации обучающегося к деятельности во внутреннюю, а затем этот механизм может применять к себе в своей профессиональной деятельности. Рассмотрим дидактические игры для обучающихся, которые способствуют формированию умений педагога осуществлять перевод внешней мотивации деятельности обучающихся во внутреннюю.

Управление мотивацией деятельности, самореализацией состоит в создании ситуаций постановки целей этой деятельности, самореализации на основе рефлексии выбора деятельности в аспекте техник коучинга, связи с другими людьми, общественностью, использования приемов управления волевыми действиями, критического отношения к себе, своим поступкам, действиям, умениями, качествам личности [4]. Положение основывается на теории деятельности А.Н. Леонтьева [19] и теории коучинга М. Адкинсон [20], которые распространяются на все возрастные категории человека, поэтому механизм перевода внешней мотивации во внутреннюю может быть использован как для обучающихся, так и для педагогов.

Раскроем структурные компоненты дидактической игры:

К взаимосвязанным компонентам дидактической игры, представленной как система, относим следующие: 1) игровое упражнение, реализуемое на уроке, 2) статусная деловая игра, осуществляемая во внеурочной деятельности, 3) рефлексия добровольного, осознанного выбора деятельности на пользу другим людям, общественности, 4) продуктивная деятельность в образовательной среде, социуме.

Этапы дидактической игры:

1. *Проведение игровых упражнений в рамках урока.* Игровые упражнения разрабатываются таким образом, чтобы в их основе были задания разных уровней сложности, разработанные на содержании учебной дисциплины. Игровое упражнение предполагает соревнование между командами, которые решают проблемы разного уровня сложности, смоделированные в нем. Победившая команда, отличившиеся ученики, набравшие наибольшее количество баллов за решенные проблемы, получают в награду статусную роль в деловой игре, которая будет реализована во внеурочной деятельности. В конце игрового упражнения ставится новая проблема, вытекающая из рассмотренной темы урока. Эта новая проблема будет решаться в рамках статусной деловой игры на классном часе.

2. *На классном часе проводится статусная деловая игра.* Решенная проблема в рамках статусной деловой игры включает совокупность задач, программу действий, мероприятий, которые могут быть реализованы в социуме, в реальной жизни, образовательной среде в виде продуктивной деятельности, социальных проектов на пользу другим людям, общественности.

3. *Организация рефлексии осознанного, добровольного, свободного выбора деятельности на пользу другим людям, общественности, предполагаемой к реализации в реальной жизни: образовательной среде, социуме и др.* Рефлексия проводится в виде коуч-сессии, включающей упорядоченную совокупность вопросов, основанных на техниках коучинга: творческие вопросы открытого типа (отклонение от точки зрения, смещение во времени, на систему); шкалирование, обуславливающее самооценку, определение проблемного поля человека; линия времени, определяющая планирование, цель по формату конечного результата, способы ее достижения и др.; командные сессии с мозговым штурмом по У. Диснею; колесо развития, колесо компетенций; «Колесо жизненного баланса» и др.; прием «Эффективная модель успеха»; прием «Китайское меню»; прием «Двух списков» [20].

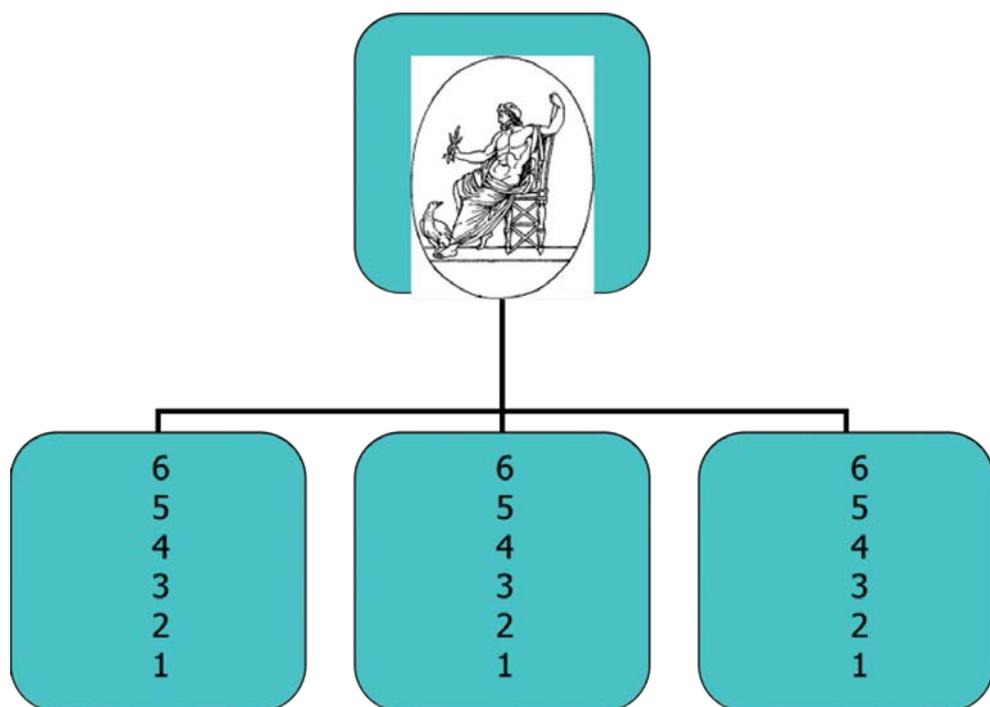
Таким образом, *сущность дидактической игры заключается в том, что во всех ее структурных компонентах, составляющих систему, как взаимосвязанных компонентах, используются приемы и механизмы мотивации деятельности (ее управление), которые заключаются в следующем:* учитель предлагает на уроке игровое упражнение, поскольку игровые формы мотивируют обучающихся к учебно-познавательной деятельности. В результате выполнения игрового упражнения ставится новая проблема, решение которой планируется осуществить в статусной деловой игре на классном часе. Исходя из того, что главные роли в деловой игре даются тем обучающимся, которые победили в игровых упражнениях на уроке, эти обучающиеся с высокой познавательной мотивацией успешно разрешат проблему в рамках деловой игры, активно включатся в рефлексию осознанного, свободного выбора деятельности в социуме, разработанную с позиции коучингового подхода (механизм управления мотивацией). Тем самым обучающиеся с высокой познавательной мотивацией явятся референтной группой (прием мотивации), за которой потянутся остальные обучающиеся класса. Таким образом, число обучающихся, которые осознанно, свободно выберут деятельность в социуме возрастет.

На основе структуры дидактической игры, отмеченной выше, в исследовании разработаны конкретные дидактические игры для их использования в педагогической практике. Приводим пример дидактической игры.

**Дидактическая игра «На подступах к трону Зевса»
(для обучающихся 5–9 классов)**

Игровое упражнение на уроке: Учитель в роли ведущего обращается к ученикам, зачитывает отрывок из мифа, где говорится, что «...всем миром правит Зевс — самый могущественный из богов, который обладает волшебным щитом-эгидой, на котором помещена голова горгоны, вызывающая у людей страх, ужас. Если Зевс тряхнет эгидой, то грянет гром, мир застелется облаками, если Зевс размахнется эгидой, то на поле битвы одним он пошлет успех, другим — крушение. Чтобы завоевать трон Зевса, обучающимся каждой команды класса следует верно решить разноуровневые задания. Для каждой команды на схеме отводится рамка, в которой отмечаются занимаемые командой места (с 1-го по 6-е). При правильном ответе на разноуровневые задания учитель перемещает фишку/флажок в рамочке на более высокую позицию, место, строку, чем команда занимала ранее. Задания, относящиеся к 1-й строке/месту, связаны с воспроизведением фактов, знаний. Задания 2-го уровня сложности (2-е место, строка) — это задания на решение известных задач, ориентированных на формирование навыков.

Задания 3-го уровня сложности связаны с применением фактов, знаний в нестандартной ситуации; задания 4-го уровня сложности предполагают осуществление анализа, синтеза, вывода умозаключений и др.; задания 5-го уровня сложности заключаются в планировании, интеграции знаний из разных учебных дисциплин; задания 6-го уровня сложности подразумевают



осуществление критического анализа, проверки умозаключений, приведение аргументации, прогнозирования и др. Команды также могут задавать друг другу вопросы, соответствующие уровню сложности строки. Таким образом, успешно выполняя задания более высокого уровня сложности, команды приближаются к трону Зевса.

В конце игрового упражнения осуществляется проблематизация, заключающаяся в постановке учителем новой проблемы: «Возможно ли влияние, помощь школьников в развитии общества?»

Домашнее задание для обучающихся: найти, собрать информацию про страны Азии и Африки, связанную с политическими, социальными, экономическими сферами.

Классный час: проведение статусной деловой игры «Международный молодежный саммит стран Азии и Африки». Члены команды, получившие больше баллов, достигшие трона Зевса, в рамках деловой игры на классном часе берут на себя роли государственных, общественных деятелей стран Африки и Азии: министры образования, по социальным вопросам Индии, Вьетнама; президенты Египта, Ливии. Другие члены команд «примеривают» роли волонтеров; предполагается их помощь обществу, детям стран Азии и Африки. В ходе статусной деловой игры волонтеры выступают на саммите перед государственными, общественными деятелями стран Африки и Азии, презентуют конкурсные проекты, включающие планы действий, оказания помощи обществу, детям стран Азии и Африки. Например, одни из волонтеров презентуют проект «Мой вклад в развитие общества Индии», включающий следующую помощь волонтеров обществу в работе с беспризорными детьми Нью-Дели: проведение для детей начальной школы дополнительных заданий по математике, чтению, письму, физической культуре, танцам, пению на английском языке, по работе на компьютере; организация для детей турниров, конкурсов, раскрывающих их творческие способности и др. Учащиеся, выполняющие роли государственных, общественных деятелей стран Африки и Азии, объявляют лучшие проекты волонтеров.

Рефлексия статусной деловой игры на основе техник коучинга:

1. Представьте себе, что в реальной жизнедеятельности вы стали успешным волонтером. Опишите, какими компетенциями (знаниями, умениями) вы владеете?

2. Нужны ли вам эти компетенции в жизни, в построении образовательной траектории после окончания школы, для построения карьеры?

3. Какие чувства вы испытываете, когда люди вас благодарят, знают вас в лицо?

4. Какие изменения произойдут в вашем окружении, если вы станете продуктивным волонтером?

5. Какое отношение будет к вам со стороны других людей (друзья, приятели, одноклассники, педагоги, директор школы и др.) Измените ли вы к себе отношение?

6. На шкале от 1 до 10 отметьте ваши способности включаться в деятельность, связанную с волонтерством, осуществлять ее, быть приверженным этой деятельности.

7. Какие действия следует осуществить, чтобы продвинуться, к примеру, от отметки 6 к отметке 7 по шкале, с тем чтобы гордиться своей работой?

8. Какие действия следует осуществить, чтобы стать ближе к идеальному образу волонтера?

9. Пожелайте себе сегодняшнему из будущего, где вы — супер-волонтер, чего-нибудь! Что вы можете сказать из будущего себе сегодняшнему?

10. Кто в ответе за планету Земля?

11. Кто вам может в этом помочь, оказать поддержку, в становлении волонтером? С кем бы вы хотели включаться в эту деятельность?

12. Как эти значимые для вас люди отнесутся к вам, если завтра вы придете в штаб волонтеров к 12 час. на мероприятие? Вы сами будете собой гордиться?

13. Зачем вы будете участвовать в волонтерской деятельности?

14. Почему важно для вас участвовать/не участвовать в волонтерской деятельности?

15. Ждем вас завтра в штабе волонтеров к 12 час.

Продуктивная деятельность в социуме, образовательной среде: школьники выполняют осознанный, добровольный выбор, связанный с проектированием волонтерской деятельности, созданием волонтерского клуба в образовательной среде, члены которого оказывают помощь в организации интеллектуальных турниров для учащихся начальной, основной школы, проявляют поддержку и помощь пенсионерам, включаются в работу вожатых в летнем лагере при школе и др.

Рефлексия осуществленной деятельности в социуме, образовательной среде: осмысление обучающимися важности, значимости добровольного выбора и осуществления ими продуктивной деятельности в социуме, осмысление ответственности за принимаемые решения, осуществление анализа опыта принятия решений, выявление чувств, испытываемых обучающимися при успешной реализации волонтерской деятельности и др.

Результаты и их описание

В опытно-экспериментальную работу по реализации инновационных проектов («Клуб волонтеров», «Наукоград», «Патриотическое воспитание детей») включились учителя лицея г. Истры, СОШ №1 г. Протвино (Московской области). К примеру, педагоги в ходе реализации проекта «Наукоград» разрабатывали и реализовывали дидактические игры, рассмотренные в статье, определяющие осознанное, свободное включение обучающихся в исследовательскую деятельность, социальные проекты и др. Реализуя дидактические игры, педагоги осваивали психолого-педагогический механизм перевода внешней мотивации деятельности обучающихся во внутреннюю и применяли этот механизм к себе, как показали результаты анкетирования. Кроме этого, с целью формирования у педагогов психолого-педагогической позиции педагога-новатора завуч лицея/представители кадрового управленческого резерва проводили для педагогов деловые игры, ориентированные на осознанное, свободное включение педагогов в разработку модели «Я — профессионал», включающей концепцию и программу своего профессионального развития. Учителя осознанно, свободно выбирали программу профессионального

развития своего уровня сложности, выраженного в том, что цель этой программы соответствовала одной из позиций педагога: педагога-консерватора, колеблющегося педагога, педагога-новатора (позиции не были названы напрямую). При этом обращалось внимание, что педагоги могут в течение года изменять, дополнять целеполагание своей программы развития (иными словами — изменить уровень сложности, то есть сменить психолого-педагогическую позицию, к примеру, перейти с позиции колеблющегося педагога к позиции педагога-новатора).

Мониторинг профессионального развития педагога осуществлялся с позиции следующих критериев:

- *личностный*, выражающийся в ценностно-мотивационной ориентации личности педагога к инновационной деятельности, саморазвитию, в ценностном отношении педагога к позиции педагога-новатора;
- *когнитивный*, раскрывающий позицию педагога, выраженную в проявлении им активной социальной, профессиональной позиции, связанной с саморазвитием;
- *деятельностный*, показывающий способность и подготовленность педагога к внедрению новшеств, инноваций в образовательный процесс;
- *рефлексивный*, отражающий осознанный, добровольный выбор педагогом инновационной деятельности, реализацию программы своего самосовершенствования.

На контролирующем этапе эксперимента осуществлялась диагностика сформированности рефлексивных способностей педагогов, которая позволила выявить положительную динамику этих способностей с 3 до 21 % (на контролирующем этапе эксперимента по сравнению с констатирующим) и уменьшение числа педагогов с 35 % (на констатирующем этапе) до 20 % (на контролирующем), имеющих низкий уровень рефлексии (Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Понамарева) [22]). Развитие рефлексивных способностей педагогов осуществлялось в рамках рефлексивных сессий для обучающихся, деловых игр, разработанных и проведенных педагогами с позиции коучингового подхода. Как показало анкетирование педагогов, проведение педагогами рефлексивных сессий для обучающихся опосредованно повлияло на овладение педагогами механизма перевода собственной внешней мотивации деятельности во внутреннюю.

Анализ результативности опытно-экспериментальной работы по сопровождению педагога позволил выявить увеличение числа педагогов, ориентированных на инновационные процессы, имеющих высокий уровень мотивации к саморазвитию, внедрению новшеств в образовательный процесс, с 14 до 46 %, а также положительную динамику выбора и реализации педагогами программ профессионального развития на высоком уровне сложности (позиция педагога-новатора) (Опросник «Портрет инноватора» (портретный опросник Ш. Шварца, модификация Д.О. Королевой, Т.Е. Хавенсон [23]); наблюдение за динамикой отношения педагога к позиции педагога-новатора; методика мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир, модификация А. Реана [24]). Анкетирование педагогов, наблюдение за их профессиональной деятельностью дали возможность установить положительный сдвиг, рост социальной, профессиональной активности педагога, активизацию деятельности по

саморазвитию, самообразованию с 40 до 87 % (на констатирующем и контролирующем) (Методика готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин и др.) [25]). Контролирующий этап эксперимента показал позитивную динамику творческой активности педагога, их включения в инновационные процессы, развития идей известных технологий (с 7 до 24 % учителей) (Диагностические карты оценки и самооценки творческой активности педагога [26]; диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник) [27]). Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы по сопровождению педагога в его профессиональном развитии свидетельствуют о росте профессионализма педагога.

Обсуждение

На обсуждение выносятся педагогические условия сопровождения профессионального развития педагога, к которым относим организацию завучем приемов регуляции волевых действий, определяющих устойчивость учителей к факторам, препятствующим осуществлению деятельности (пассивность, апатия, бездействие, нежелание и др.) [21]. К приемам регуляции волевых действий относим следующие: прием поощрения, прием переоценки значимости мотива, который достигается через мнение других значимых для педагога людей (запись на видео и показ педагогам благодарности за их деятельность от других людей — родителей обучающихся, завуча, директора, учеников и др.) и др.

Заключение

К научной новизне исследования относим смоделированную дидактическую игру, включающую постановку проблемы, ее теоретическое и практическое решения, разработанную на основе психолого-педагогического механизма перевода внешней мотивации деятельности во внутреннюю, ориентированную на развитие индивидуальности обучающегося, определяющую развитие профессионализма педагога. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке структуры дидактической игры, состоящей из упорядоченных, неразрывно связанных компонентов, таких как игровое упражнение, реализуемое в урочной деятельности, деловая игра — во внеурочной деятельности, рефлексия осознанного, свободного, добровольного выбора деятельности по решению проблем в социуме, продуктивная деятельность в социуме, рефлексия осуществленной деятельности. К практической значимости исследования относим разработанные педагогами конкретные дидактические игры, в том числе дидактическую игру «На подступах к трону Зевса», ориентированную на развитие индивидуальности обучающихся, определяющую развитие профессионализма педагога.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по сопровождению педагога в его профессиональном развитии посредством использования инноваций — разработки дидактических игр педагогами, показал положительную динамику уровней профессионализма педагога, включающего в том числе профессиональную позицию на осознанное, свободное включение в инновации, и дал возможность нам считать разработанные дидактические игры эффективными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Профессиональный стандарт Педагог*. Режим доступа: https://school3.kchr.eduru.ru/media/2020/02/11/1250875158/Profstandart_Pedagog.pdf
2. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя: дисс. ... док. ... психолог. ... наук. – М., 1995. – 276 с.
4. *Гребенкина Л.К.* Социально-педагогические условия формирования профессионализма учителя и преподавателя высшей школы // Педагогический профессионализм в образовании»: сборник научных трудов XIII Международной научно-практической конференции / Под ред. Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. – 2018. – С. 33–38.
5. *Игнатъева Г.А., Тулупова О.В.* Инновационный реактор образовательных инициатив как новый формат непрерывного образования педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (40). – С. 68–77.
6. *Григорьева Е.Г.* Профессионализм педагога как условие эффективной адаптации студентов вуза // Вестник магистратуры. – 2015. – № 11 (50). – Т. 3. – С. 16–17.
7. *Андриенко Е.В.* Профессионализм педагога-воспитателя: компетентный подход // Сибирский педагогический журнал. – 2020. № 6. – С. 44–52.
8. *Садулаева Б.С.* Электронное портфолио как средство оценки профессионализма педагога // Вестник современных исследований. – 2018. – № 12.8 (27). – С. 334–336.
9. *Шафоростова Е.Н., Давыденко Т.М.* Профессионализм и профессиональные компетенции преподавателя в теории педагогики // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 46–50.
10. *Judit Orgóványi-Gajdos.* Teachers' Professional Development on Problem Solving: Theory and Practice for Teachers and Teacher Educators. SensePublishers-Rotterdam. 2016. Режим доступа: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6300-711-5>
11. *Ismail Hussein Amzat, Nena P. Valdez.* Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2017. Режим доступа: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-4151-8>
12. *Maria Antonietta Impedovo.* (2021). Identity and Teacher Professional Development: A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey. Springer, Cham. Режим доступа: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-71367-6#about>
13. *Laura Blythe Liu.* Teacher Educator International Professional Development as Ren. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2015. Режим доступа: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-46971-2#about>
14. *Ashcraft N.* (2018) Engaging Future Professionals: How Language Teacher Associations Facilitate the Involvement of Student Members. In: Elsheikh A., Coombe C., Effiong O. (eds.) The Role of Language Teacher Associations in Professional Development. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham. Режим доступа: https://doi.org/10.1007/978-3-030-00967-0_5
15. *Shiyan I., Shiyan O., Iakshina A., Le-van T.* Development of Preschool Teacher's Competences as a Way to Increase the ECE Quality. In: Boyd W., Garvis S. (eds) International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century. Springer, Singapore. 2021. Режим доступа: https://doi.org/10.1007/978-981-16-5739-9_11
16. *Жураковская В.М.* Развитие индивидуальности обучающегося в образовательном процессе школы: основные понятия, механизм, концепция: монография. – М.: УЦ «Перспектива», 2016. – 208 с.
17. *Жураковская В.М.* Система психолого-педагогического обеспечения развития индивидуальности обучающегося в образовательном процессе школы: дисс. ... док. ... пед. наук. – Казань, 2020. – 419 с.

18. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики: Собрание сочинений: в 6 т./ Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4. – 386 с.
19. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психол. произведения: в 2 т. – М.: Смысл, Академия, 2005. – Т. 2. – 352 с.
20. *Аткинсон М., Чойс Р.Т.* Пошаговая система коучинга: Наука и искусство коучинга: [пер. с англ.]. – Киев : Издательство Companion Group, 2009. – 256 с.
21. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
22. *Орлова И.В.* Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
23. *Королева Д.О. Хавенсон Т.Е.* Портрет инноватора образования XXI века // Вопросы образования. – 2015. – № 1. С. 182–196.
24. *Реан А.А.* Психология личности. — СПб.: Питер, 2013. — 288 с.
25. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 421–424.
26. *Бондаревская Е.В. и др.* Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие / Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д: РГПУ, 1995. – 170 с. – С. 79.
27. *Туник Е.Е.* Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер, 2013. — 320 с.

REFERENCES

1. Professionalny standart obrazovaniya. [Professional standard of education] URL: https://school3.kchr.eduru.ru/media/2020/02/11/1250875158/Profstandart_Pedagog.pdf
2. *Markova A.K.* Psikhologija professionalisma [Psychology of professionalism]. Moscow: Mezhdunar. humanitarny. fond «Znanie», 1996. 308 p.
3. *Mitina L.M.* Psychologiya professionalnogo pazvitiya uchitelya: avtoref. ... dok. ... psikhol. ... nauk [Psychology of teacher's professional development: thesis of doc. of ped. sci.]. Moscow: 1995. 276 p.
4. *Grebenkina L.K.* Sotsialno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professionalisma uchitelya I prepodavatelya vysshey shkoly [Socio-pedagogical conditions for the formation of professionalism of a teacher and teacher of higher education] // Pedagogicheskii professionalizm v obrazovanii: sbornic nauchnykh trudov XIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoi Conferentsii / Ed. E.V. Andrienko, L.P. Zhuikova. 2018. Pp. 33–38.
5. *Ignatieva G.A., Tulupova O.V.* Innovatsiojnny reaktor obrasovatelynykh initsiativ kak novy format nepreryvnogo obrazovaniya pedagoga [Innovative reactor of educational initiatives as a new format of lifelong education of a teacher]. *Nauchnoe obespechenie systemy povysheniya kvalifikazii pedagoga*. 2019. No. 2 (40). Pp. 68–77.
6. *Grigorieva E.G.* Professionalism pedagoga kak uslovie effektivnoy adaptatsii studenta vuza [Professionalism of a teacher as a condition for effective adaptation of university students]. *Vestnik magistratury*. 2015. No. 11 (50). Vol. 3. Pp. 16–17.
7. *Andrienko E.V.* Professionalism pedagoga-vospitatelya: kompetentnostny podkhod [Professionalism of a teacher-educator: a competence-based approach]. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*. 2020. No. 6. Pp. 44–52.
8. *Sadulaeva B.S.* Electronnoe portfolio kak sredstvo otsenky professionalisma pedagoga [Electronic portfolio as a means of assessing the professionalism of a teacher]. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*. 2018. No. 12.8 (27). Pp. 334–336.
9. *Shaforostova E.N., Davydenko T.M.* Professionalism and professionalnie kompetentsii prepodavatelya v teorii pedagogiki [Professionalism and professional competence of a teacher

- in the theory of pedagogy]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2016. No. 1. Pp. 46–50.
10. *Judit Orgoványi-Gajdos*. Teachers' Professional Development on Problem Solving: Theory and Practice for Teachers and Teacher Educators. Sense Publishers-Rotterdam, The Netherlands, 2016. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6300-711-5>
 11. *Ismail Hussein Amzat, Nena P. Valdez*. Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2017. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-4151-8>
 12. *Maria Antonietta Impedovo*. Identity and Teacher Professional Development: A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey. Springer, Cham. 2021. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-71367-6#about>
 13. *Laura Blythe Liu*. Teacher Educator International Professional Development as Ren. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2015. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-46971-2#about>
 14. *Ashcraft N.* Engaging Future Professionals: How Language Teacher Associations Facilitate the Involvement of Student Members. In: *Elsheikh A., Coombe C., Effiong O. (eds.) The Role of Language Teacher Associations in Professional Development. Second Language Learning and Teaching*. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-00967-0_5
 15. *Shiyan I., Shiyan O., Iakshina A., Le-van T.* Development of Preschool Teacher's Competences as a Way to Increase the ECE Quality. In: *Boyd W., Garvis S. (eds.) International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st Century*. Springer, Singapore, 2021. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-16-5739-9_11
 16. *Zhurakovskaya V.M.* Razvitie individualnosti obuchayushchegosya v obrazovatelnom protsesse shkoly: osnovnye ponyatiya, mekhanizmy, kontseptsiya: monografiya [The development of the individuality of the student in the educational process of the school: basic concepts, mechanism, concept: monograph]. Moscow: Uchebnyj Center «Perspektiva», 2016. 208 p.
 17. *Zhurakovskaya V.M.* Sistema psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya razvitiya individualnosti obuchayushchegosya v obrazovatelnom protsesse shkoly: diss. ... dok. ... ped. nauk [The system of psychological and pedagogical support for the development of the individuality of the student in the educational process of the school: thesis of doc. of ped. sci.]. Kazan, 2020. 419 p.
 18. *Vygotsky L.S.* Problemy rasvitiya psikhiki: cobranie sochineny : v 6 t. [Problems of the development of the psyche: Collected works: v 6 t.]. Ed. A.M. Matyushkin. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 4. 386 p.
 19. *Leontiev A.N.* Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality] Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya : v 2 t. Moscow.: Smysl, Academy, 2005. Vol. 2. 352 p.
 20. *Atkinson M., Choice R.T.* Poshagovaya sistema kouchinga: Nauka i isskustvo: [perevod s anglyskogo] [Step-by-step coaching system: Science and art of coteaching: [trans. from English]]. Kiev: Companion Group Izdatelskiy Dom, 2009. 256 p.
 21. *Ivannikov V.A.* Psikhologicheskie mekhanizmy volevoy regulyatsii [Psychological mechanisms of volitional regulation]. Saint Petersburg: Piter, 2006. 208 p.
 22. *Orlova I.V.* Trening professionalnogo samopoznaniya: teoria, diagnostica i praktika padagogicheskoy refleksii [Professional self-knowledge training: theory, diagnosis and practice of pedagogical reflection]. Saint-Petersburg: Rech, 2006. 128 p.
 23. *Koroleva D.O. Khavenson T.E.* Portret innovatora obrazovaniya XXI veka [Portrait of an innovator of education in the XXI century]. *Voprosy obrazovaniya*. 2015. No. 1. Pp. 182–196.
 24. *Rean A.A.* Pichologiya personalizma [Psychology of personality]. Saint Petersburg: Piter, 2013. 288 p.
 25. *Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M.* Soctsalno-psikhologicheskaya diagnostica pazvitiya lichnosti i malykh grupp: Uchebnoe posobie dlya studentov vuza [Socio-psychological

- diagnostics of the development of personality and small groups: Textbook. manual for university students]. Moscow: Izdatelstvo Institut psichoterapii, 2002. Pp. 421–424.
26. *Bondarevskaya E.V. et al. Vvedenie v pedagogicheskuyu kulturu: uchebnoe posobie*[Introduction to pedagogical culture: textbook] Rossiiskaya academia obrazovaniya. Rostov-on-Don, 1995. Pp. 170–179.
27. *Tunik E.E. Luchshie testy na kreativnost. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya.* [The best tests for creativity. Diagnostics of creative thinking.] Saint Petersburg: Piter, 2013. 320 p.

Информация об авторах

Вера Михайловна Жураковская, доктор педагогических наук, доцент кафедры управления, ГБОУ ВО «Академия социального управления», Москва, Российская Федерация. Researcher ID AAW-7742-2021, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2056-1801>. **E-mail:** gvera66@mail.ru

Ольга Анатольевна Оличева, кандидат исторических наук, директор МОУ лицей г. Истра, Москва, Российская Федерация. Researcher ID AAW-7793-2021, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1377-1256>. **E-mail:** lincey-istra@mail.ru

Information about the authors

Vera M. Zhurakovskaya, Doct. Ped. Sci., Associate Professor of Management Department, Academy of Social Management, Moscow region, Moscow, Russian Federation. Researcher ID AAW-7742-2021, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2056-1801>. **E-mail:** gvera66@mail.ru

Ol'ga A. Olicheva, Cand. Hist. Sci., Director of the Istra Lyceum, Moscow, Russian Federation. Researcher ID AAW-7793-2021, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1377-1256>. **E-mail:** lincey-istra@mail.ru

DISTANCE LEARNING AS AN UNAVOIDABLE COMPONENT OF HIGHER EDUCATION DURING THE PANDEMIC

© *Y.D. Ermakova*¹, *L.V. Kapustina*², *E.K. Ermakov*³

¹ Samara State Technical University, Samara, Russian Federation;

² Samara State University of Economics, Samara, Russian Federation;

³ Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev, Samara, Russian Federation

Original article submitted 24.01.2022

Revision submitted 18.03.2022

■ For citation: Ermakova Y.D., Kapustina L.V., Ermakov E.K. Distance learning as an unavoidable component of higher education during the pandemic. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):35–44. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.3>

Abstract. During the short period of time, the situation has changed dramatically and demanded significant correlations of our requirements and priorities in many areas, including the system of traditional higher academic education, which in turn revealed new opportunities, prospects, challenges, and even threats. The usual system of organizing the educational process (tests/exams) which is typical for full-time education is changing now. The initial euphoria from the widespread introduction of distance learning methods is replaced by anxiety and apprehension, taking into account the duration of the changing process of digital learning, as the only alternative platform that allows continuing the implementation of higher education as it is. However, studying the consequences of online learning, most researchers consider the problem: what impact digitalization of education has on a new contingent of students who are more adapted to global digitalization and do not feel stressed implementing new online resources. We could hardly say the same about the teaching staff of universities, where frequently the state of professional and emotional burnout due to the introduced distance learning forms is diagnosed. The purpose of this research consists of determining the correlation between the ratio of e-learning in the total academic load during the coronavirus pandemic and burnout at work among teachers implementing e-learning experience to achieve the best possible results, leveling the consequences of lockdowns, thereby preserving, and possibly expanding the boundaries of students' professional competencies.

Keywords: distance-learning; global digitalization; higher education; pandemic; professional and emotional burnout.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

© Ю.Д. Ермакова¹, Л.В. Капустина², Е.К. Ермаков³

¹ Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация;

² Самарский государственный экономический университет, Самара, Российская Федерация;

³ Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация

Поступила в редакцию 24.01.2022

В окончательном варианте 18.03.2022

■ Для цитирования: Ермакова Ю.Д., Капустина Л.В., Ермаков Е.К. Дистанционное обучение как неотъемлемый компонент высшего образования во время пандемии // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 35–44. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.3>

Аннотация. За короткий промежуток времени ситуация в мире кардинально изменилась и потребовала значительного согласования наших потребностей и приоритетов во многих областях, включая систему традиционного высшего академического образования, что, в свою очередь, выявило новые возможности, перспективы, вызовы и даже угрозы. Обычная система организации учебного процесса (тесты/экзамены), характерная для очной формы обучения, на какой-то период утратила свою актуальность. Первоначальная эйфория от широкого внедрения методов дистанционного обучения сменяется тревогой и опасениями, принимая во внимание продолжительность меняющегося процесса цифрового обучения, как единственной альтернативной платформы, позволяющей продолжать реализацию высшего образования как оно есть. Однако, изучая последствия онлайн-обучения большинство исследователей рассматривают проблему: какое влияние цифровизация образования оказывает на новый контингент студентов, которые более адаптированы к глобальной цифровизации и не испытывают стресса при внедрении новых онлайн-ресурсов. Вряд ли можно сказать то же самое о профессорско-преподавательском составе вузов, где часто диагностируется состояние профессионального и эмоционального выгорания из-за введенных дистанционных форм обучения. Цель этого исследования состоит в определении корреляции между долей электронного обучения в общей учебной нагрузке во время пандемии коронавируса и выгоранием на работе среди учителей, внедряющих опыт электронного обучения для достижения наилучших возможных результатов, нивелирования последствий карантина, тем самым сохраняя и, возможно, расширяя границы формирования профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: дистанционное обучение; глобальная цифровизация; высшее образование; пандемия; профессиональное и эмоциональное выгорание.

Introduction

During the coronavirus pandemic, many studies have appeared that consider the orientation of most world countries to e-learning instead of face-to-face training as one of the ways to control the pandemic and minimize the number of cases of the disease. These researches were aimed at identifying the benefits and drawbacks of e-learning, as well as problems and difficulties arising in this regard.

The relevance of the study is due to the need that arose as a result of the spread of the coronavirus pandemic for the ubiquitous introduction of online resources and evaluation of their effectiveness in the short term with the help of a survey of both students and teachers of some universities in Russia (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University», a branch in Anapa, Samara State Technical University, and Samara State University of Economics). The authors also identified patterns by processing questionnaires using mathematical statistics of the dependence between the introduction of e-learning and areas of professional burnout. The stratified random sample was calculated using a variable at the level of 6 %, which is considered an appropriate proportion to represent the results of the study.

This research concluded that there is a negative correlation with statistical significance between the level of e-learning and the one of professional burnout among the study sample, but the results obtained in most cases are directly dependent on the age of the respondents.

Therefore, it is of importance to maintain academic continuity with the universal digitalization of higher education. The results and recommendations of this paper may also draw attention to the need for further research on e-learning and its impact on professional burnout in the academic sector.

Literature Review

Studies indicate that several synonyms can be used to define Distance Learning such as E-learning, Open Learning, Online Learning, Virtual Learning, Electronic Learning, and Mobile Learning, which is learning using mobile devices and tablets. Regardless of any of these synonyms, e-learning as defined as learning that occurs in whole or in part through the Internet or online learning as learning which at least 80 % is provided through the Internet [1]. Some define it as software that depends on the web to distribute, track, and manage teaching courses via the Internet [2, 3]. They consider distance learning as one of the learning types in which the student is not always present at the study site, meaning that they learn and qualify the subject they have chosen via the Internet without coming to the exam center, college building, or university campus. The researcher defines e-learning, regardless of the naming, as all activities related to the learning process that is provided to students in a non-face-to-face manner, using electronic technologies and applications [4]. He explains that the origins of distance learning go back a hundred years, when the early distance learning materials used the first and second generations of communication technology, where the first generation extending between (1850–1960) consisted of printed materials, radio, and television, while the second generation (1960–1985) used other technologies except for the computer, and these technologies consisted of audio cassette tapes, videotapes, fax, television, as well as printed materials, adding that those who benefited from distance learning were students in rural and remote areas, in addition

to army soldiers, especially those who are forced to leave school because of their assignments outside their country which happened in the first and second world wars.

Studies have shown that many benefits can be achieved by transitioning to e-learning, regardless of what reason is behind the transition. Among the advantages is that e-learning takes place away from the restrictions of time and place which ensures the continuity of the learning system and helps learners return to lectures at any time they want, given that the lectures are usually recorded. Also, distance learning helps to invest time in a better way as it eliminates or reduces the time that students and teachers need to move to and from the place of study as well as reducing the financial costs of that movement, in addition to the possibility of investing time in practicing a job or work while learning at the same time. Distance-learning helps students spend more time with their families, which leads to strengthening emotional relationships between parents and children. Another advantage of applying the e-learning system is that such learning provides teachers with the ability to constantly update the material, offers a comfortable learning environment, gives teachers the chance to get instant feedback, enables them to diversify teaching methods from audio, video, etc. Moreover, it gives students the flexibility to choose study programs, enables them to talk freely with teachers using chat more than if learning was face-to-face, and finally reducing the risk of catching the virus [5–7].

At the same time, researchers have indicated that there are many disadvantages of e-learning. With regards to the technical aspects and the electronic infrastructure, studies have drawn attention to the most prominent problems, which are the following: instability of the Internet, interruption of the teacher's voice, delay in entering the live lecture, lack of synchronization between the audio and the educational material, and inability to access the Internet as some areas do not even have Internet access. As pointed out, this type of education, as well as the platforms used in it, may not be suitable for all educational disciplines. Also, there are other technical difficulties represented in the outdated computers of students and teachers and the inability of these devices to use modern software. In fact, those difficulties refer to students and teachers not having the necessary tools such as computers or the possibility to afford the costs of accessing the Internet. The shortage of technical skills by teachers and students, the unreadiness of many developing countries for e-learning, and the lack of technical skills for parents which are needed to help their children also contribute to the situation [8, 9].

As for what could negatively affect the learning process because of using e-learning, the absence and/or a low level of communication and co-operation between students and teachers, and the teachers' inability to determine whether students take learning seriously are behind it. The low concentration rate as students cannot focus for a long period, the note that there is a good level of distraction, frustration, anxiety, and confusion among students, the difficulty of adapting to the electronic learning style are added. There is also the lack of interest in building the student's personality, as there are no activities that support personal development, in addition to the difficulty of providing students with necessary skills. They point at unreadiness of the approved curricula, pedagogy, exams process for e-learning, and the lack of practical effectiveness of the exams [10, 11]. Some studies mention bad behavior of students during the lectures [12]. In addition, there are severe educational difficulties for students with special needs.

Studies conducted on the reality of e-learning during the coronavirus pandemic have revealed many difficulties and challenges resulting from the trend to use this type of education. It was found that teachers were exposed to a high degree of fatigue and faced health issues (headache and tired eyes) because of their long stays in front of the screens to prepare and present educational materials. As for the students, it was found that psychological and mental disorders, depression, stress, anxiety, and deviation have increased. They were short of motivation and integration, and felt negative emotions and isolation, as well as inability to follow up on the screen. Also, the e-learning trend during the coronavirus pandemic has resulted in more challenges and complications, represented in students and teachers having to carry out more burdens and meet household needs while being involved in the learning process at the time of a lockdown. The occurrence of family problems due to the long stay of teachers and students at home was completed by a new burden to parents: they became teachers, observers, and helpers in solving activities and homework. In addition to all this, there was not enough space for learning at home. Consequently, the lack of an appropriate disciplinary environment could not provide a comfortable atmosphere for learning.

Professional burnout is a relatively modern administrative concept, and the first appearance of this term was in the seventies of the last century. Job burnout represents a major obstacle that prevents individuals from carrying out their work as expected or as hoped for. Job burnout has been identified as a negative phenomenon: individuals are unable to work which leads to their feeling of incapability to solve problems, and thus loss of interest in work and feeling of psychological tension while carrying it out. Researchers define it as an internal state ranging from anger to anxiety, which is generated because of emergence of the factors related to work environment such as work pressure that leads to the individual feeling emotional fatigue, depersonalization, and inaptitude to achieve personal accomplishments [13–15].

There are multiple dimensions to job burnout of which the most important, according to the researchers' consent, are:

- Emotional exhaustion (Occupational) is the basis of job burnout and the main factor that accumulates in job burnout. Individuals are stressed due to the lack of emotional resources.
- Depersonalization is the most extensive dimension of job burnout, which is negative attitudes towards others and the individual's lack of any feeling towards the people they deal with. Some of these dimension symptoms are cruelty, pessimism, frequent criticism, sarcasm, blaming others, and disregarding the others' feelings.
- Low personal accomplishment that builds up due to feeling emotional stress and aggressive responses towards others, making the individual feel that they are unable to perform the tasks assigned to them and resulting in a lack of self-esteem and inability to work under pressure [16–19].

Job burnout, like other managerial behaviors, goes through sequential stages as follows:

- Absorption stage where the level of occupational satisfaction is high, but there is contrast between reality and what was expected, and the level of satisfaction begins to decline.
- Depersonalization stage that grows slowly at the same time when the level of occupational satisfaction gradually decreases, and the efficiency of work

performance and level of achievement go down. Individuals feel physically ill and begin to shift their interests to other things in lives such as social contacts and hobbies in order to fill their void.

- The stage of separation where individuals realize what happened and begin to withdraw psychologically. They feel mentally and physically ill with an increase in psychological stress.
- The critical stage which is the most difficult and farthest in job burnout, where psychological, physical, and behavioral symptoms worsen, and their danger increases. The individual's thinking is disrupted, and their self-doubt increases, reaching the stage of invasion (explosion). They think of leaving work, and it may even reach the point of considering suicide.

Materials and methods

This paper is a correlative study, and the descriptive correlative approach has been followed to achieve its objectives. It is a descriptive study because it concerns the reality and level of distance-learning practices in universities, as well as the level of job burnout. It is also a correlative study, as it reveals the proportion between the level of e-learning process and job burnout level among teaching staff in universities.

The study is built on questionnaires distributed electronically to teaching staff working in Russian Universities in 2021. The unit of analysis included all academic ranks operating in the mentioned universities (professors, associate professors, assistant professors, and lecturers, total amount of interviewees — 183).

This research rests on two main sources for collecting the required data: secondary sources and primary sources represented by a questionnaire that was designed to achieve the objectives of the study.

The questionnaire reposes on the scientific researches. Cronbach Alpha was applied to test the consistency of the questionnaire. The following table shows that the Alpha value for each variable is greater than the accepted value (0.60) that reflects the consistency of the questionnaire [20–22]. The questionnaire consisted of items that measure e-learning and job burnout including such types questions as “How do you assess your emotional exhaustion?” or “What is your personal accomplishment?” (Table 1).

Table 1

Distant learning and job burning out in 2021 among teaching staff in universities

№	E-learning scale/Job burnout scale	Alpha value
1	Emotional exhaustion	0.87
2	Depersonalization	0.86
3	Personal accomplishment	0.84
4	Infrastructure	0.92
5	Effectiveness of the educational process	0.93
6	Student achievement assessment	0.87
7	Effectiveness of e-learning	0.93

To calculate the total score for each scale, alternatives have been elaborated for the respondents to choose one that expresses their opinions, and these alternatives range from 1–5. To determine the level of arithmetic averages of the items and areas

for both scales in the tool, the statistical standard was adopted using the following equation: Upper limit of the scale (5) — Lower limit of the scale (1) (Table 2).

Table 2

Level of distant learning and job burning out in different areas of educational process in 2021 in Russian universities

Distant learning and job burning out	Mean	Level
Infrastructure	3.66	High
Effectiveness of the educational process	2.63	Moderate
Student achievement assessment	2.38	Moderate
Effectiveness of e-learning	2.81	Moderate
Emotional exhaustion	3.12	Moderate
Depersonalization	2.56	Moderate
Personal accomplishment	2.81	Moderate

The e-learning level in most areas was moderate as well, except for the infrastructure, which came high with the highest arithmetic average, followed by effectiveness of the educational process, and then the field of student achievement assessment. It was the lowest for e-learning effectiveness. This study consisted of several variables as follows:

- Independent variable: the level of e-learning in its dimensions (infrastructure, effectiveness of the educational process, student achievement assessment, and effectiveness of e-learning) in universities.
- Dependent variable: the level of job burnout with its dimensions (emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment).
- Secondary independent variables (Intermediate): gender, academic rank, university, college, years of service, and social status.

Results

The overall results, which came at a moderate level, indicate that universities are moderately suffering from e-learning during the coronavirus pandemic. This is a significant matter given the importance of the continuity in the university educational process under emergency conditions and in a way that meets aspirations and goals of these universities in maintaining the quality of graduates as well as their abilities to enter the labour market with strength and professionalism. Therefore, this fact needs to be considered by the university administration because of its impact on the performance of faculty members, students' performance, and thus the performance of the university. The findings may be explained by the weakness in the skills of e-learning among faculty members and students as well. This is due to many factors, the most prominent one was non-usage of e-learning previously by many faculty members and students, as university administration did not focus on this subject and did not make it one of the basic requirements in education. Before the pandemic, face-to-face education was dominant, and using e-learning was at a low level by many Russian universities, even though most of them provided appropriate infrastructure, educational platforms, and Internet subscriptions, which was proven by the infrastructure that came at a high level in Table 2. The sample

members indicated, through their answers on the e-learning scale, the accessibility to the educational platform and the ease of exchanging educational materials between teachers and students, as well as the university provision of appropriate technical support to facilitate the process of learning and teaching.

As for the other three areas (effectiveness of the educational process, student achievement assessment, and effectiveness of e-learning), which got a moderate level, this may be due to some difficulties in communication between teachers and students for various reasons. The most prominent one is technical problems on the Internet for students mostly because their places of residence are geographically distributed over areas near and far so that the network coverage is not the same for everyone. Also, the universities did not support students by providing them with the Internet, and many learners with low living standards cannot afford the Internet throughout a week, which sometimes pushes them to miss classes. Moreover, the degree of supervision during courses is not at the appropriate level due to the difficulties of determining the reasons for not attending classes or exams, where some of students claim that interruptions occur constantly and they have to re-enter more than once, in addition to other factors and reasons. It must be pointed out that the educational environment in e-learning is not completely suitable. Furthermore, there is a huge number of students in some academic courses and the difficulty to control cheating during exams which lead to unfair evaluation results.

Therefore, if universities want to succeed in e-learning, they will have to make appropriate arrangements for teachers and students, and support them with sufficient internet devices at minimum.

Otherwise, the process will remain to be appropriate sometimes and inappropriate the other times, affecting the motivations of students and teachers towards learning and teaching.

Discussion and Conclusion

The Covid-19 pandemic has caused a lot of problems for both learners and universities. However, we need to come up with some strategic initiatives at individual and institutional levels to make a difference. The work-related issues in universities should be changed under the requirements of digital learning. There is a severe need to inculcate awareness among the groups of learners on adoption of digital initiative by the higher educational institutions. Learners should be made clear why such steps have been taken and how they can adopt for the change. There is a need to strengthen IT platforms by making necessary adjustments with respect to its continuous availability and uninterrupted services. The Government should facilitate the usage of less expensive platforms in order to encourage students and teachers to adopt them. Faculties need to be empowered with IT staff to solve the technical difficulties that universities are facing now. Teachers have to get themselves more prepared and be ready to work an extra time, since the nowadays circumstances demand for rapid change and quick adoption for online learning. Some institutions with higher resources should take the initiative to communicate plans and policies and provide adequate training to the faculties in relation to online platforms. There is an urgent need for higher educational institutions to acquire certain minimum facilities, if not there earlier, to encourage and facilitate online learning platforms. All higher educational institutions need to conduct online training, integrate

their non-academic staff to be a supportive part of online platforms for better implementation of the initiative.

Based on the findings of this study, it could be recommended for universities to pay more attention to e-learning in the following way:

- encouraging teachers and students to improve the communication process between them in various possible ways,
- controlling the examination mechanism to give a true image of the students' level of proficiency,
- considering the standards of living of teachers and students and assisting them in solving problems that hinder the e-learning success,
- training teachers to deal with e-learning efficiently.

Our particular attention goes to the fact that today it is necessary to focus on the teaching staff in order to prevent their level of job burnout. This can be achieved as follows:

- providing a comfortable academic and social work environment,
- taking into consideration the staff issues,
- focusing on their achievements and supporting the distinguished ones,
- motivating them to express their opinions and share ideas,
- dealing with faculty members fairly and equitably.

References

1. Simamora R.M. The Challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: An essay analysis of performing arts education students. *Studies in Learning and Teaching*. 2020. No. 1(2). Pp. 86–103.
2. Mukhtar K., Javed K., Arooj M., Sethi A. Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan journal of medical sciences*. 2020. No. 36 (COVID19-S4), 27 p. DOI: 10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785
3. Sara T.S. Countries face an Online Education Learning Curve. 2020. <https://www.usnews.com/news/best-countries/articles/2020-04-02/coronavirus-pandemic-tests-countries-abilities-to-create-effective-online-education> (Retrieved on 29/04/2020).
4. Sadeghi M. A shift from classroom to distance learning: advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*. 2019. No. 4(1). Pp. 80–88.
5. Dhawan S. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 2020. No. 49(1). Pp. 5–22.
6. Ermakova J.D. Artificial Intelligence in the Context of Global Digitalization of Society. International Scientific Conference “Digital Transformation of the Economy: Challenges, Trends, New Opportunities” ISCDTE 2021: Digital Technologies in the New Socio-Economic Reality. 2021. Pp. 237–243.
7. Ermakova J.D. Content Analysis of Educational Innovations in the Conditions of Digitalization of Society at the Present Stage. *Samara Scientific Bulletin*. 2021. Vol. 10. No. 2. Pp. 247–251.
8. Alipio M. Education During Covid-19 Era: Are Learners in a Less-economically Developed Country Ready for E-Learning? 2020. WWW.ECONSTOR.EU
9. Reich J., Buttmer C.J., Fang A., Hillaire G., Hirsch K., Larke L., Slama R. Remote Learning Guidance from State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look. 2020. DOI: 10.35542/osf.io/437e2
10. Martin L. Foundations for Good Practice: The Student Experience of Online Learning in Australian Higher Education during the COVID-19 Pandemic. Australian Government Tertiary Education Quality and Standards Agency. 2020. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A88893>
11. Obiakor T., Adeniran A.P. Covid-19: Impending Situation Threatens to Deepen Nigeria's Education Crisis. 2020.

12. *Reyes-Chua E., Sibbaluca B.G., Miranda R.D., Palmario G.B., Moreno R.P., Solon J.P.T.* The status of the implementation of the e-learning classroom in selected higher education institutions in region IV-A amidst the COVID-19 crisis. *Journal of Critical Reviews*. 2020. No. 7(11). Pp. 253–258.
13. *Al-hindi, Al-qurashi.* The relationship between job burn-out and the job leakage of male and female administrators. A comparative study between King Abdulaziz University and Jeddah University. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*. 2021. Vol. 5. No. 12 (30 June 2021). Pp. 25–45.
14. *Hart J.L., Turnbull A.E., Oppenheim I.M., Courtright K.R.* Family-Centered Care During the COVID-19 Era. *Journal of Pain and Symptom Management*. 2020.
15. *Khoo E.J., Lantos J.D.* Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Acta Paediatrica*. 2020.
16. *Amanda C.C.* Expert available to discuss tips for Successful Distance Learning during Pandemic. 2020. <https://today.ttu.edu/posts/2020/03/Stories/Expert-Available-tips-Distance-Learning-During-Pandemic> (Retrieved on 28/04/2020).
17. *Cacault H., Laurent-Lucchetti P.* Distance learning in higher education. *Economics*. 2020.
18. *Colin S.* Distance Learning during the Coronavirus Pandemic: Equality and Access Questions for School Leaders. 2020. <https://www.forbes.com/sites/colinseale/2020/03/17/distance-learning-during-the-coronavirus-pandemic-equity-and-access-questions-for-school-leaders/#2b9c651c1d4d> (Retrieved on 27/04/2020).
19. *Yang X., Zhang B., Wang L., Cao L., Tong R.* Exploring the relationships between safety compliance, safety participation and safety outcomes: considering the moderating role of job burnout. *International journal of environmental research and public health*. 2020. No. 18(8). 4223 p.
20. *Meagher K.M., Cummins N.W., Bharucha A.E., Badley A.D., Chlan L.L., Wright R.S.* COVID-19 Ethics and Research. In *Mayo Clinic Proceedings*. Elsevier, 2020.
21. *Sekaran U., Bougie R.* Research methods for business: A skill building approach. John Wiley & Sons, 2019.
22. The World Bank. How countries are using EdTech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the Covid-19 Pandemic. 2020. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic> (Retrieved on 30/04/2020).

Информация об авторах

Юлия Дмитриевна Ермакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки». Самарский государственный технический университет, Самара, Российская Федерация. ORCID: 0000-0001-68272377. **E-mail:** ermjul@yandex.ru

Любовь Викторовна Капустина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика и иноязычная деловая коммуникация». Самарский государственный экономический университет, Самара, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-0619-0939. **E-mail:** lkap@inbox.ru

Егор Константинович Ермаков, студент 4 курса ИДиЭУ Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева. Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-5552-7024. **E-mail:** erm.k.egor@yandex.ru

Information about the authors

Yulia D. Ermakova, Cand. of Ped. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department. Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-68272377. **E-mail:** ermjul@yandex.ru

Liubov V. Kapustina, Cand. of Ped. Sci., Associate Professor of Linguistics and Foreign Language Business Communication Department. Samara State University of Economics, Samara, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-0619-0939. **E-mail:** lkap@inbox.ru

Egor K. Ermakov, 4th year student of Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev, Samara, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-5552-7024. **E-mail:** erm.k.egor@yandex.ru

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© *А.И. Щербакова*

Михайловская военная артиллерийская академия МО РФ, Санкт-Петербург,
Российская Федерация

Поступила в редакцию 22.01.2022

В окончательном варианте 24.04.2022

■ Для цитирования: Щербакова А.И. Процесс формирования экономической культуры курсантов в высших военных учебных заведениях // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 45–58. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.4>

Аннотация. В статье приведено исследование процесса формирования и привития экономической культуры курсантам высших военных и технических учебных заведений РФ в условиях неопределенности. Обоснована актуальность проведения научных исследований в данном направлении, подтвержденная результатами опросов, а также изысканиями в процессе реализации учебных программ по дисциплине «Экономика». Выявлены противоречия, обосновывающие необходимость применения новых подходов в формировании экономической культуры, значимой составляющей культуры личности. Произведен анализ научных источников по данной тематике, позволивший охарактеризовать основные структурные элементы экономической культуры личности, сформировать понятийный аппарат, исследовав толкование основной терминологии в зарубежной и отечественной литературе. Предложено применение инновационных методик в области преподавания дисциплины, таких как персонифицированный подход, который может быть использован совместно с базовыми образовательными технологиями в процессе обучения в военном учебном заведении. Изложено вариативное разрешение проблем и противоречий методического и организационного характера. Применение предложенных вариантов позволит создать кластерную модель поэтапного формирования экономической культуры. Представлены педагогические условия успешной реализации разработанной модели привития экономической культуры курсантам высших военных учебных заведений, позволяющие учитывать степень подготовленности различных групп обучающихся, направляющие на усвоение мотивационных установок саморазвития и самореализации. Рассмотрены аспекты использования персонифицированного подхода в процессе формирования экономической культуры курсантов специального факультета. Отображены результаты применения данного подхода, при обеспечении образовательного процесса на специальном факультете Михайловской военной артиллерийской академии, г. Санкт-Петербург (далее МВАА). Предложены возможные направления и пути решения выявленных проблем, что позволит поднять на более высокий уровень содержательный аспект учебных программ и как следствие уровень владения знаниями, умениями, навыками и компетенциями данного направления, а также процесс формирования экономической культуры.

Ключевые слова: экономическая компетентность; персонифицированный подход; образовательный процесс; экономическая культура; кластерная модель.

PROCESS OF CADETS' ECONOMIC CULTURE DEVELOPMENT IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© *A.I. Shcherbakova*

Mikhailovsky Military Artillery Academy MD RF, Saint Petersburg, 195009 Russian Federation

Original article submitted 22.01.2022

Revision submitted 24.04.2022

■ For citation: Shcherbakova A.I. Process of cadets' economic culture development in higher military educational institutions. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):45–58. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.4>

Abstract. The paper presents a study of the process of forming and instilling economic culture in cadets of higher military and technical educational institutions of the Russian Federation in conditions of uncertainty. The relevance of scientific research in this area is justified, confirmed by the results of surveys, as well as research in the implementation of educational programs in the discipline «Economics». The contradictions that justify the need to apply new slants in the formation of economic culture, a significant component of the culture of the individual, are revealed. The analysis of scientific sources on this subject is made, which allowed us to characterize the main structural elements of the economic culture of the individual, to form a conceptual apparatus, to study the interpretation of the main terminology in foreign and domestic literature. The application of innovative methods in the field of teaching the discipline, such as a personalized approach, is proposed, which can be used together with basic educational technologies in the process of training in a military educational institution. The article describes the variable resolution of problems and contradictions of a methodological and organizational nature. The use of the proposed options will create a cluster model of the gradual formation of economic culture. The paper presents the pedagogical conditions for the successful implementation of the developed model of instilling economic culture in cadets of higher military educational institutions, allowing to take into account the degree of preparedness of various groups of students, directing them to the assimilation of motivational attitudes of self-development and self-realization. The aspects of using a personalized approach in the process of forming the economic culture of cadets of a special faculty are considered. The results of the application of this approach, while providing the educational process at the special faculty of the Mikhailovsky Military Artillery Academy (St. Petersburg), are presented. Possible directions and ways of solving the identified problems are proposed, which will allow raising the content aspect of educational programs to a higher level and, as a result, the level of knowledge, skills, attainments and competencies of this area, as well as the process of forming an economic culture.

Keywords: Economic competence personalized approach; educational process; economic culture; cluster model.

Введение

Человечество в очередной раз столкнулось с серьезными проблемами — распространение вирусных заболеваний, введение ограничений и санкций, не только угроза, но и возникновение новых локальных и региональных конфликтов и т.д., решение которых, глобально, затрагивает не только сферу экономики, но и все сферы общественной жизни. Ярким подтверждением тому служит снижение уровня важнейших показателей общего экономического состояния государства: ВВП (валового внутреннего продукта), резкое увеличение числа безработных, снижение уровня доходов населения и т.д. Сложная неопределенная ситуация предопределяет для высших образовательных учреждений решение основной задачи — задачи формирования полноценной личности и грамотного специалиста, владеющего достаточно глубокими познаниями в области экономики, нацеленного на реализацию своих способностей и удовлетворение потребностей. И как следствие, предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке специалистов курсантов высших военных учебных заведений (далее вууз), способных адаптироваться к социально-экономическим изменениям, владеющих основными компетенциями, формирующими базовые основы экономической культуры.

Логичная и современная аргументация необходимости изучения экономической науки, а, следовательно, развития экономической компетентности, одной из значимых составляющих экономической культуры, приведена в трудах французского экономиста Жана Тироля, причем автор объективно трактует как преимущества, так и недостатки, не только самой науки, но и результатов ее применения на практике [1].

Своего рода пособием по конструктивному принятию жизни в экономике является работа американского ученого Дэни Родрика, его трактовка о пользе знания экономической науки, проистекающая из противоречивого пристрастия экономистов к моделированию различных процессов, что, с одной стороны, свидетельствует об «излишней самоуверенности» этой науки, а, с другой стороны, данные модели, по сути, являющиеся теоретическими подходами, помогают понять насколько прост мир, нас окружающий [2].

Образовательной системе на современном этапе, при переходе на стандарты нового поколения, свойственны такие отличительные особенности, как быстрота и многомерность, информатизация и инновация, непрерывность и интеграция. Динамичная трансформация социального пространства обуславливает появление нового формата человека современного, обладающего всеми коммуникативными навыками, с возможностью реализоваться в любой сфере нашего общества.

Экономическая культура, несомненно, являясь одним из главных инструментов, создания возможностей ассимиляции выпускника военного вуза в современном, не всегда достаточно гибком и принимающем мире, здесь не следует забывать о специфике формата обучения в высшем военном учебном заведении (изолированность и дистанцированность обучающихся), определяется как один из способов развития индивидуальности.

Поэтому концепция формирования экономической культуры курсантов вузов является приоритетной, что подтверждают существующие противоречия между:

- ныне существующей системой профессиональной подготовки и возросшими требованиями государственного заказа в лице министерства обороны к уровню подготовленности военных специалистов, способных оперативно и грамотно выполнять свои обязанности в постоянно меняющихся служебных и социально-экономических условиях — условиях неопределенности;
- недостаточной теоретической разработанностью одной из важных задач образовательного процесса в вузе по формированию экономической культуры курсантов и возникшей острой насущностью разработки основанной на принципах науки модели ее привития;
- несоответствием уровня содержательно-методического обеспечения процесса развития экономической культуры военных специалистов и объективной потребностью в современной методике подготовки специалистов новой формации.

Актуальность проведения данного исследования, подтвержденная перечисленными выше противоречиями, обосновывает необходимость формирования, при отсутствии оной, и развития экономической культуры курсантов и слушателей высших военных учебных заведений с применением новых подходов кластерной системы образования, таких как персонифицированный и др., ранее не применявшихся в высшей военной школе при реализации учебных программ подготовки специалистов в области гуманитарного и социально-экономического знания.

Цель исследования: обосновать целесообразность, предложить возможные пути разработки модели формирования и развития у курсантов военных учебных заведений экономической культуры, выявить условия для возможности ее применения в области педагогики.

Обзор литературы

Сформулировать понятийный аппарат данного исследования нам позволил глубокий анализ тематической литературы, обобщение накопленного педагогического опыта представителей мировой и отечественной науки, профессиональная деятельность преподавателя экономических и других общественных дисциплин в вуза:

- экономическая культура — та часть общей культуры личности, что отвечает за ее экономическую активность, как полноправного субъекта жизнедеятельности общества, а именно его экономической составляющей;
- экономическое мышление, являющееся формой проявления экономического сознания, представляет собой взаимосвязанные акты приобретения, анализа, оценки экономических явлений и событий, а также способов принятия решений в повседневной деятельности и в быту.

В соответствии с основными положениями Федерального закона «Об образовании», и экономическое образование есть «благо» приобщения к фундаментальным источникам экономической науки, основная задача которого состоит в принятии, обработке и аккумуляции полученных знаний, для выработки наиболее ценных качеств личности, формирования экономического мышления, понимания принципов хозяйственной деятельности и т.д.

Понятие экономической, в том числе и финансовой, грамотности отражает степень владения совокупностью знаниевых установок, позволяющих здраво оценивать ситуационные моменты состояния экономической сферы деятельности общества, принимать взвешенные решения, влияющие на улучшение качества жизни. Разработке этой темы посвящены многолетние исследования А. Лусарди: по мнению автора, финансовая грамотность — это не только знаниевая категория, но и категория, характеризующая финансовое поведение, от которой напрямую зависит уровень благосостояния и общества в целом, и каждого гражданина персонально [3];

- экономическая компетенция и экономическая компетентность. Прежде всего следует отметить, что в работах подавляющего большинства зарубежных ученых понятия «компетенция» и «компетентность» являются подобными (Колер Ю. и др.) [4]. Мы же склонны разделять их по аналогии с мнением известных представителей отечественной педагогической науки И.А. Зимней, В.А. Кальней, А.В. Хуторского и др. [5–8].

Согласно трактовкам различных справочных научных источников, компетенция есть характеристика функции, действия, а компетентность является характеристикой человека. Несложно уяснить, что экономическая культура является важным структурным элементом профессиональной компетентности, что вырабатывается и развивается как персональное качество, вследствие овладения определенным набором компетенций. По совокупности теоретического анализа понятие «компетентность» изначально являлось определением успешности людей, связанной с их личностными качествами, а не потому, что они обладают определенным набором знаний, наличие которых не гарантирует успешности на профессиональном поприще.

Реализация компетентностного подхода, главными структурными звеньями которого являются компетенция и компетентность, способствует эффективности и повышению качества образования.

Актуальность применения данного подхода в своих трудах обосновывает И.А. Зимняя: компетентностный подход «усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовывать знания, решать задачи, поэтому такой подход не может быть противопоставлен системе знаний, умений и навыков (ЗУНам). Но он и не тождественен ЗУН-подходу, так как фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям» [5].

Под процессом формирования экономической культуры будем понимать целенаправленное продвижение по системе знаний, требующее постоянной смены воздействия (методов, форм, практик и способов отражения результатов), педагогически обоснованное и последовательно-логичное, мотивирующее и стимулирующее познавательную деятельность обучающегося, учитывающее состояние неопределенности мирохозяйственной системы.

Материалы и методы

Детальный анализ разработанности данной темы в академических источниках по педагогике, психологии, философии и экономике; изучение и диагностика рабочих программ технических и военных вузов, в процессе обучения непосредственное наблюдение за деятельностью курсантов и процессом

усвоения теоретической и практической базы, методы диагностики (анкеты, опросы, тесты) и прогноза (прежде всего самооценка и др.).

Результаты исследования

Для реализации поставленных целей нами были выбраны следующие подходы:

- общенаучный уровень — нормативно-методический, допускающий учитывать причинно-следственные связи и механизмы формирования личности как субъекта, цели, результата и главного критерия эффективности педагогической деятельности в определенной системе ценностей;
- конкретно-научный — деятельностный подход, позволяющий сформировать преобразующее и исследовательское отношение к окружающему миру и к самому себе, соответствующее понятиям закономерностей рыночных отношений, овладеть навыками экономического мышления;
- методико-технологический уровень — контекстный, ориентированный на профессиональную подготовку курсантов, подразумевающий постепенное насыщение образовательного процесса понятиями и категориями, соответствующего содержания [9].

Симбиоз различных подходов формирования экономической культуры курсантов позволяет формировать определенный тип личности российского офицера, принимающего данную систему ценностей; предоставляет возможность прививать и развивать универсальные компетенции; приобретать навыки поведения в хозяйственной деятельности как полноправного члена социума; воспитывать активного специалиста, способного принимать экономически взвешенные и оправданные решения в повседневной служебной деятельности, поскольку экономическая составляющая ворвалась практически во все сферы общественной жизни; приобретать задатки компетентного специалиста в области экономики; мотивировать дальнейшее развитие приобретенных навыков, придавая процессу обучения творческую окраску; выработать умения социального общения и взаимодействия [10].

Качество образования есть его результаты, следствием которых является формирование и развитие общекультурных (во ФГОС 3++ универсальных), общепрофессиональных и специальных компетенций курсантов. Без формирования экономической культуры не представляется возможной подготовка высококвалифицированного военного специалиста, способного не только грамотно оценивать различные служебные и бытовые социально-экономические ситуации, но и принимать взвешенные и обоснованные решения в соответствии с функциональными и специальными обязанностями, отраженными в общевоинском уставе Вооруженных Сил Российской Федерации.

Формат деятельности учреждения образования, его специализацию, определяют показатели качества образования, они способствуют развитию компетенций обучающихся. Показатели качества образования:

- уровень подготовленности поступивших в вуз абитуриентов;
- учебно-материальное обеспечение;
- образовательные технологии, применяемые в учебном процессе и учебно-методическое обеспечение.

В ходе наших исследований, целью которых являлось изучение применяемых и изыскание новых альтернативных методик и направлений привития, при отсутствии понимания базовых основ экономической науки, и формирования экономической культуры курсантов ввузов средствами дисциплин основной части модуля, был подвергнут детальному изучению учебный план подготовки специалистов 13.05.02 «Специальные электромеханические системы» на артиллерийском факультете ФГКВОУ ВПО МВАА МО РФ г. Санкт-Петербург. Установлено, что компетенции экономической направленности вырабатываются в процессе постижения дисциплины «Экономика» (основная часть модуля). Трудоемкость дисциплины в вузе составляет две зачетных единицы, подобно программам обучения в высших военных и гражданских технических учебных заведениях Российской Федерации. Учитывая этот факт для улучшения качества подготовки специалиста в области практико-экономической составляющей, считаем, что целесообразно:

- упрочить преемственность «школа — вуз», внося, как вариант, изменения в образовательные программы среднего общего образования, дополнив перечень обязательных предметов, экзаменуемых в формате ЕГЭ дисциплиной «Обществознание», либо акцентировать внимание на формировании финансовой грамотности, необходимость которой подчеркивается на всех уровнях общественного пространства от рядового гражданина до представителей высших эшелонов власти РФ. Что позволит усилить контроль над подготовкой выпускников школ, обогатить базу знаний по блоку «Экономика», привить основы финансовой грамотности. Поскольку новый формат отношений в современном мире, увеличение доли финансовых инструментов в повседневной жизни, принуждают к поиску новых решений проблемы формирования экономической культуры [11–12];
- реализовывать применение персонифицированного подхода обучения, позволяющего опираться на индивидуальные особенности различных малых групп обучаемых. Предварительно оценив базовый уровень подготовленности, учитываемый в оценке экономической грамотности, сформированной в процессе обучения в общеобразовательном учебном заведении, активно внедрять принципы обучения с возможностью построения вариативных модулей на основе рабочей программы [13];
- ввести дополнительный специальный факультативный курс «Экономика. Финансовая грамотность». Целесообразность введения этого цикла обусловлена необходимостью эффективного развития и совершенствования профессиональных навыков и, как следствие, успешной адаптации в современном общественном пространстве, что продиктовано существующими тенденциями развития общества.

Российская система военного образования является частью системы российского образования, находящаяся в стадии активного реформирования, с попытками адаптации в ней принципов Болонской декларации, периодически подвергаемых критике. Процесс формирования экономической культуры курсантов ввуза, несмотря на абсолютную идентичность учебных программ изучения дисциплины «Экономика» военных и гражданских технических вузов (и количество зачетных единиц, и тематика разделов, и др.), имеет специфический характер. Это связано прежде всего с тем, что результатом системы

военного образования является создание некоего эталонного образца специалиста, являющегося частью боевой единицы — сплоченного, высокоорганизованного коллектива, способного в невероятных условиях выполнить полученный приказ (решить боевую задачу). В то же время выпускник должен обладать всеми необходимыми навыками для личной самореализации как полноправный член социума.

В соответствии с системой основных требований к созданию образовательного процесса и с опорой на истоки понятия экономической культуры будущего офицера, нами была разработана и реализуется при проведении семинарских и практических занятий по экономической дисциплине практико-ориентированная кластерная модель, состоящая из следующих структурных звеньев:

Целевое, в основе которого лежит мотивационный компонент (выработать у курсантов цели и потребности повышения уровня владения экономической культурой).

Содержательное (привитие базовых основ экономических знаний: законов, категорий, принципов; идеалов, мотивов, установок, ценностей, традиций, для успешной повседневной деятельности, затрагивающей экономические аспекты).

Технологическое (содержит этапы привития экономической культуры, определяя методику с применением инновационных технологий).

Результативное, с обязательными элементами контроля (оценивание итогов привития у курсантов норм и уложений экономической культуры, проектирование методики совершенствования и корректировки приобретенной базы).

Критериально-уровневое (определение уровня и степени сформированности экономической культуры).

В процессе исследования формирования экономической культуры в МВАА были определены два содержательных направления деятельности преподавателей кафедры ГиСЭД (гуманитарных и социально-экономических дисциплин): теоретическое и практическое.

Целеполагающие тренды теоретического направления формируют у курсантов фундаментальные знания в определенной сфере, с возможностью применения полученных базовых основ в профессиональной области. Активно применяемый путь реализации заданного направления — переход на новые образовательные стандарты, дающие возможность разработки волатильной рабочей программы, применительно к различным уровням экономической подготовленности курсантов к началу момента освоения данной учебной программы [14].

Политика профессиональной подготовки в вузах предполагает введение в специальность «с первых дней службы». Формирование нравственных ценностей, морально-психологической готовности к выполнению должностных обязанностей и боевых задач — составляют содержание практического направления развития экономической культуры [15].

В процессе исследования проводились тестирования на предмет усвоения преподаваемых тем. Работа проводилась в период сложной эпидемиологической ситуации (пандемии), следствием чего явилась возможность реализации персонифицированного подхода в обучении. Нами применялись рабочие тестовые задания, подобранные таким образом, чтобы проанализировать степень усвоения изучаемых источников теоретического направления, охватывающие

максимальный диапазон предложенного к изучению материала. Необходимо отметить, что в МВАА курс дисциплины «Экономика» входит в программу обучения также курсантов специального факультета, на котором проходят подготовку граждане иностранных государств, где персонифицированный подход позволяет учитывать степень подготовленности, а также уровень сформированности экономической культуры в начале и по итогам обучения у различных малых групп обучающихся. При проведении занятий на специальном факультете данный подход, предоставляет возможность реализовать переход от традиционных форм обучения к диалоговой, переводя обучение в формат межличностного взаимодействия.

Применение этой методики на специальном факультете показало хорошие результаты усвоения дисциплины, нивелировало влияние языкового барьера (несмотря на то, что курсанты иностранных государств в первый год обучения в МВАА осваивают русский язык, сложности взаимодействия на учебных занятиях остаются).

Основная задача применения интерактивных форм обучения, таких как мозговой штурм, создание кластера, диспуты, игровые технологии, — это усиление мотивации к самостоятельному обучению, стимулирование познавательной активности курсантов [16].

Проведенное исследование позволило обосновать совокупность педагогических условий плодотворной реализации модели привития экономической культуры, включающей:

- возможность «преподавания на перспективу», прогнозируя развитие данного направления, а именно, экономической сферы, опираясь на последние ее нововведения посредством формирования профессиональной культуры обучающегося, осознания значимости социальной роли, формирование морально-психологической готовности к выполнению боевых задач в процессе интеграции, реализация дифференцированного подхода, присвоение экономическим (универсальным) компетенциям междисциплинарного характера;
- разумно максимальный охват образовательным процессом современной экономической понятийной базы, путем взаимоувязывания фундаментальных понятий – выстраивания логической цепочки понятий, имеющих причинно-следственные связи, постоянного их повторения, используя различные формации и методы подачи с применением доступных инфокоммуникационных средств, таким образом, чтобы обучающийся имел возможность включиться в этот процесс на любом этапе обучения;
- реализация межпредметного взаимообогащения дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла, вкуче создающих методологическую основу для изучения специальных дисциплин профессиональной направленности;
- использование формата проектного обучения, реализующего приоритеты формирования не только экономической культуры будущего специалиста, но и психолого-педагогических навыков межличностного взаимодействия в процессе интеграции, коммуникации при выполнении коллективной работы, лидерских качеств, умения сочетать и распределять задачи между подчиненными и др. [17, 18].

Структуру культуры личности составляют: эмоциональные, духовно-деятельностные и материально-деятельностные компоненты.

В экономической культуре — одной из формаций культуры личности — по аналогии выделяют три основных компонента: когнитивный (система представлений, знаний о предмете и действии общих законов экономической науки); эмоционально-ценностный (представление изучаемого материала личностно-значимым, приближенным к реальной жизни); поведенческий (применение знаний и умений в профессиональной сфере с позиции творческого (креативного) подхода).

В формате исследования был проведен опрос среди курсантов и офицеров разных возрастных категорий на предмет владения основами финансового планирования, одной из составляющих экономической культуры, и применения данной базы знаний в повседневной жизнедеятельности, на основании которого нами были подтверждены некоторые предположения (таблица 1).

Таблица 1

Результаты первичного опроса

№ п/п	Вопросы анкеты	Курсанты		Офицеры	
		Да	Нет	Да	Нет
1	Знаете ли Вы, что представляет собой финансовое планирование?	64	26	42	8
2	Нужно ли планировать свои расходы на месяц?	76	14	39	11
...
5	Ведение семейного бюджета поможет решить финансовые проблемы (нехватка финансовых средств)?	34	56	21	29
6	Необходимо ли подробнее изучать тему финансового планирования семейного бюджета военнослужащего ВС РФ?	57	33	38	12
...

Так, показатель уровня владения компетенциями курсантов первого курса значительно ниже показателя подготовленности офицерского корпуса; этот показатель позволяет оценить степень подготовленности абитуриентов, поступающих в высшие военные учебные заведения:

- активно пользуются различными новыми разработками в экономическом секторе (финансовыми продуктами) в повседневной деятельности более 54 % офицеров, значительно меньше — 34 % курсантов;
- прослеживается тенденция востребованности периодического обновления полученных компетенций (знаний, умений, навыков) (с 63 до 75 % среди офицеров) в области экономической культуры, что является следствием неопределенности и нестабильности не только в финансовой среде, но и в экономике в целом;
- для офицеров старшей возрастной категории вопросы финансовой грамотности становятся более актуальными.

Критерии уровня овладения базовыми категориями экономической культуры:

- эмоционально-ценностный: в основе мотивация, побуждающая к овладению новыми знаниями в области экономики; потребности применения полученных компетенций в профессиональной деятельности; стремление к обновлению имеющейся базы знаний и ценностных ориентаций;
- когнитивный: преследует первоочередной задачей не только овладение глубокими познаниями в области экономики, но и знание понятийного аппарата экономической науки, умелого его использования; приобретение навыков экономического анализа; формирование экономического мировоззрения;
- поведенческий: реализация навыков управленческой деятельности в повседневной службе, включающей решение задач практической экономики; владение коммуникативными навыками работы в команде — основы служебной деятельности офицера армии России; позиция субъекта в субъект-объектных экономических отношениях при социальной адаптации [19].

Обсуждение и заключение

Методы педагогической диагностики, являющиеся одним из основополагающих способов достижения целей, такие как: сбор диагностической информации (тестовые задания, рефераты, доклады, контент-анализ), ее оценивание (шкалирование, рейтинг), представление (заключение о состоянии изучаемого объекта, уровня усвоения и сформированности навыков, умений, владения компетенциями) и накопление и др. применялись на учебных и дополнительных занятиях (в МВАА осуществляет свою деятельность экономическая научная школа, поддерживается и реализуется участие курсантов в олимпиадном движении, а также во Всероссийских армейских конкурсах, посвященных вопросам повышения финансовой грамотности военнослужащих и членов их семей, налажено взаимодействие с представителями банковской системы).

Таким образом, процесс привития экономической культуры является важным звеном формирования культуры личности, преобразованию которого способствует изучение гуманитарных дисциплин, наличие междисциплинарных связей, реализация принципов педагогики личностно-ориентированного характера, применение кластерной образовательной системы (в том числе и персонифицированного подхода) на новом витке развития общества, интенсификация гуманизации образования, возрастание роли патриотического воспитания. Использование интерактивных технологий, инновационных подходов предоставляет возможность приумножить мотивацию к обучению, активизируя познавательную и интеллектуальную деятельность. Универсальные компетенции создают благоприятную почву дальнейшему развитию учебно-познавательной деятельности будущих офицеров Российской армии, поскольку наличие определенного уровня экономической культуры создает возможность для успешной самореализации в дальнейшей служебной деятельности и социализации в общественном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Тироль Ж.* Экономика для общего блага. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2020. – 696 с.
2. *Родрик Д.* Экономика решает: сила и слабость «мрачной науки». – М.: Издательство Института Гайдара, 2017. – 256 с.
3. *Annataria Lusardi.* Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications // *Swiss Journal of Economics and Statistics.* – 2019. 155:1. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
4. *Колер Ю.* Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификации как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования // *Высшее образование в Европе.* – 2003. – № 3. – С. 317–330.
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // *Эксперимент и инновации в школе.* – 2009. – № 2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>.
6. *Кальней В.А., Шишов С.Е.* Государственные образовательные стандарты: соотношение интересов государства, общества и личности: методические рекомендации для преподавателей. – М.: НЦСиМО, 2008. – 36 с.
7. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // *Высшее образование в России.* – 2017. – № 12 (218). – С. 85–91.
8. *Гуськова М.Ф., Стерликов П.Ф., Стерликов Ф.Ф.* Экономические составляющие компетенций ФГОС ВО неэкономических направлений подготовки // *Экономические науки.* – 2016. – № 2(135). – С. 23–26.
9. *Ефремов А.Ю. и др.* Военная педагогика. – СПб.: Питер, 2016. – 640 с.
10. *Лукашкова И.Л.* Модель деонтологической подготовки курсантов учреждения высшего образования министерства внутренних дел // *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* – 2020. – № 12 (190). – С. 121–126.
11. *Альмагамбетова Л.С.* Мониторинг трудностей педагогов в понимании содержания, методов, форм организации учебного процесса в условиях обновления содержания образования Республики Казахстан // *Образовательный процесс.* – 2017. – № 2. – С. 12–17.
12. *Волгушева А.А.* Формирование культуры личности. <https://center-yf.ru/data/stat/formirovanie-kultury-lichnosti.php> (дата обращения: 15.05.2021)
13. *Хамула Л.А., Левандовская Н.В.* Персонифицированный подход к обучению иностранному языку курсантов военного вуза // *Воздушно-космические силы. Теория и практика.* – 2020. – № 15. – С. 305–313.
14. *Предеина М.Ю.* Философия экономики. – Челябинск: Издательский центр ЮурГУ, 2013. – 178 с.
15. *Маклаков А.К.* Общая психология. – СПб.: Питер, 2019. – 583 с.
16. *Тюнин А.И.* Методика преподавания экономики (настольные экономические игры). – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 167 с.
17. *Бегельсдейк Ш., Маселанд Р.* Культура в экономической науке: история, методологические рекомендации и области практического применения. – СПб.: Изд-во Института Гайдара, 2016. – 464 с.
18. *Аузан А.А., Никишина Е.Н.* Социокультурная экономика: как культура влияет на экономику, а экономика — на культуру: курс лекций. – М.: Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 2021. – 200 с.
19. *Редько А.Н., Лебедева И.С.* Комплексный подход в оценке экономических знаний и финансовой грамотности студентов Кубанского государственного медицинского университета при освоении общекультурных компетенций // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* – 2017. – № 4–1. – С. 220–224.

REFERENCES

1. *Tirol' Zh.* Ekonomika dlja obshchego blaga [Economics for the common wellbeing]. Moscow: Izd-vo Instituta Gajdara, 2020. 696 p.
2. *Rodrik D.* Ekonomika reshaet: sila i slabost' «mrachnoj nauki» [Economic Rules: The Rights and Wrongs of the Dismal Science]. Moscow: Izdatel'stvo Instituta Gajdara, 2017. 256 p.
3. *Annamaria Lusardi.* Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics.* 2019. 155:1. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>.
4. *Koler Ju.* Obespechenie kachestva, akkreditatsija i priznanie kvalifikatsii kak kontrol'nye mehanizmy Evropejskogo prostranstva vysshego obrazovanija [Quality assurance, accreditation and recognition of qualifications as control mechanisms of the European Higher Education Area]. *Vysshee obrazovanie v Evrope.* 2003. No. 3. Pp. 317–330.
5. *Zimnjaja I.A.* Kljuchevye kompetentsii – novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovanija [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Jeksperiment i innovacii v shkole.* 2009. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kljuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>
6. *Kal'nej V.A., Shishov S.E.* Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty: sootnoshenie interesov gosudarstva, obshhestva i lichnosti: Metodicheskie rekomendacii dlja prepodavatelej [State educational standards: correlation of interests of the state, society and personality: Methodological recommendations for teachers]. Moscow: NCSiMO, 2008. 36 p.
7. *Hutorskoj A.V.* Metodologicheskie osnovanija primenenija kompetentnostnogo podhoda k proektirovaniju obrazovanija [Methodological grounds for the application of a competence-based approach to the design of education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2017. No. 12 (218). Pp. 85–91.
8. *Gus'kova M.F. Sterlikov P.F. Sterlikov F.F.* Ekonomicheskie sostavljajushhie kompetentsij FGOS VO neekonomicheskikh napravlenij podgotovki [Economic components of the FSES competencies in non-economic areas of training]. *Ekonomicheskie nauki.* 2016. No. 2 (135). Pp. 23–26.
9. *Efremov A.Ju. et al.* Voennaja pedagogika [Military pedagogy]. Saint Petersburg: Piter, 2016. 640 p.
10. *Lukashkova I.L.* Model' deontologicheskoy podgotovki kursantov uchrezhdenija vysshego obrazovanija ministerstva vnutrennih del [Model of deontological training of cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2020. No. 12(190). Pp. 121–126.
11. *Al'magambetova L.S.* Monitoring trudnostej pedagogov v ponimanii sodержanija, metodov, form organizacii uchebnogo processa v uslovijah obnovlenija sodержanija obrazovanija Respubliki Kazahstan [Monitoring of teachers' difficulties in understanding the content, methods, forms of organization of the educational process in the conditions of updating the content of education of the Republic of Kazakhstan]. *Obrazovatel'nyj process.* 2017. No. 2. Pp. 12–17.
12. *Volgusheva A.A.* Formirovanie kul'tury lichnosti [Formation of personality culture]. <https://center-yf.ru/data/stat/formirovanie-kul'tury-lichnosti.php> (accessed 15.05.2021)
13. *Hamula L.A. Levandovskaja N.V.* Personifitsirovannyj podhod k obucheniju inostrannomu jazyku kursantov voennogo vuza [Personalized approach to teaching a foreign language to cadets of a military university]. *Vozdushno-kosmicheskie sily [Aerospace forces]. Teoriya i praktika.* 2020. No. 15. Pp. 305–313.
14. *Predeina M.Ju.* Filosofija Ekonomiki [Philosophy of Economics]. Cheljabinsk: Izdatel'skij centr JuurGU, 2013. 178 p.
15. *Maklakov A.K.* Obschaja psikhologija [General psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2019. 583 p.

16. *Tjunin A.I. Metodika prepodavanija Ekonomiki (nastol'nye Ekonomicheskie igry)* [Methods of teaching economics (board economic games)]. Cheljabinsk: Izd-vo ZAO «Biblioteka A. Millera», 2018. 167 p.
17. *Bjogel'sdejck Sh. Maseland R. Kul'tura v Ekonomicheskoj nauke: istorija, metodologicheskie rekomendatsii i oblasti praktičeskogo primenenija* [Culture in economic science: history, methodological recommendations and areas of practical application]. Saint Petersburg: Izd-vo Istituta Gajdara, 2016. 464 p.
18. *Auzan A.A. Nikishina E.N. Sotsiokul'turnaja Ekonomika: kak kul'tura vlijaet na jekonomiku, a ekonomika – na kul'turu: kurs leksij* [Socio-cultural economics: how culture affects the economy, and the economy affects culture: course of lectures]. Moscow: Ekonomičeskij fakul'tet MGU imeni M.V. Lomonosova, 2021. 200 p.
19. *Red'ko A.N. Lebedeva I.S. Kompleksnyj podhod v otsenke ekonomičeskikh znaniy i finansovoj gramotnosti studentov kubanskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta pri osvoenii obsčekul'turnyh kompetensij* [An integrated approach to the assessment of economic knowledge and financial literacy of students of the Kuban State Medical University in the development of general cultural competencies]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2017. No. 4-1. Pp. 220–224.

Информация об авторе

Александра Ивановна Щербакова, преподаватель кафедры военно-политической работы в войсках (силах). ФГКВОУ ВПО «Михайловская военная артиллерийская академия» МО РФ, Санкт-Петербург, Российская Федерация. **E-mail:** alex.shcher0104@mail.ru

Information about the author

Alexandra I. Shcherbakova, Lecturer of Military and Political Work Department. Mikhailovskaya Military Artillery Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation. **E-mail:** alex.shcher0104@mail.ru

ЗАЧЕМ И КАК СОЗДАВАТЬ УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ФОРМЕ ИГРЫ В ВУЗЕ?

© *М.И. Шарко*

Кузбасский институт ФСИН России, Новокузнецк, Кемеровская область,
Российская Федерация

Поступила в редакцию 28.02.2022

В окончательном варианте 31.03.2022

■ Для цитирования: Шарко М.И. Зачем и как создавать учебные занятия в форме игры в вузе? // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 59–72. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.5>

Аннотация. В статье на основе анализа научной литературы охарактеризованы признаки игры как формы обучения на уровне высшего образования, ее преимущества и недостатки, методические рекомендации для разработки. Результаты теоретического исследования учтены при подготовке и проведении учебных занятий в игровой форме с обучающимися вуза. Обобщение опыта работы позволило определить алгоритм и способы создания учебных занятий в игровой форме, приемы обеспечения необходимых педагогических условий для преодоления недостатков игровой формы. Алгоритм включает: целеполагание на основе формируемой компетенции и вида занятия; определение содержания деятельности; составление системы учебных заданий; выявление особенностей группы, влияющих на учебные и игровые действия; определение игровой основы и игровой задачи; подбор приемов воздействия на эмоциональное состояние обучающихся; подготовку средств обучения. В качестве основы для создания рассматриваются популярные игры, сюжеты известных фильмов. Выделены две функции игровых задач: служить рамкой решения учебной задачи (качество выполнения учебного задания влияет на игровые достижения); обеспечивать преимущество при выполнении учебного задания. Определены педагогические условия организации занятий в форме игры и приемы их обеспечения: для предупреждения фиксации внимания исключительно на игровой задаче предлагается прогнозирование обучающимися цели и предстоящей деятельности на основе информации о формируемых компетенциях, подведение итогов по завершении каждого игрового этапа; для учета особенностей группы — введение дополнительных игровых условий, модификация игры, организация учебной и игровой деятельности каждого; для обеспечения соблюдения этических норм — адаптация известных сюжетов и форм, контроль преподавателем и жюри; для создания благоприятного психологического климата — обращение к популярным сюжетам и играм, использование провокативных приемов; для обеспечения системы оценивания — подробный инструктаж членов жюри, использование различных форм оценки и предъявления работы.

Ключевые слова: игра; игровая форма организации учебной деятельности; провокативные приемы; геймификация; учебная задача; игровая задача.

WHY AND HOW TO CREATE TRAINING SESSIONS IN THE FORM OF A GAME AT A UNIVERSITY?

© *M.I. Sharko*

Kuzbass Institute of Federal Penitentiary Service of Russia, Novokuznetsk, Kemerovo region, Russian Federation

Original article submitted 24.01.2022

Revision submitted 18.03.2022

■ For citation: Sharko M.I. Why and how to create training sessions in the form of a game at a university? *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):59–72. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.5>

Abstract. Based on the analysis of the scientific literature, the paper describes the signs of the game as a form of education at the level of higher education, its advantages and disadvantages, methodological recommendations for development. The results of the theoretical study are taken into account when preparing and conducting training sessions in a game form with university students. The generalization of work experience made it possible to determine the algorithm and methods for creating training sessions in a game form, techniques for providing the necessary pedagogical conditions to overcome the shortcomings of the game form. The algorithm includes: targeting based on the formed competence and type of occupation; Definition of activity content; development of a system of training assignments; identification of the features of the group affecting educational and gaming activities; determining a gaming base and a gaming task; selection of methods of influencing the emotional state of students; preparation of educational means. Popular games, plots of famous films are considered as the basis for creation. Two functions of game tasks are highlighted: to serve as a framework for solving the educational task (the quality of the educational task affects game achievements); provide an advantage when performing a training task. Pedagogical conditions for the organization of classes in the form of a game and techniques for their provision are determined: to prevent the fixation of attention exclusively on the game task, students are offered to predict the goal and upcoming activities on the basis of information about the formed competencies, summarizing the results after the completion of each game stage; to take into account the characteristics of the group — the introduction of additional game conditions, modification of the game, organization of educational and gaming activities of each; to ensure compliance with ethical standards — adaptation of well-known stories and forms, control by the teacher and the jury; to create a favorable psychological climate — turning to popular stories and games, using provocative techniques; to provide an assessment system — detailed instruction of jury members, use of various forms of assessment and presentation of work.

Keywords: game; game form of organization of educational activities; provocative techniques; gamification; educational task; game task.

Введение

Проблема повышения качества образования остается одной из актуальных. Среди путей ее решения рассматриваются внедрение современных информационных технологий, совершенствование условий организации образовательной деятельности, поиск эффективных образовательных технологий и т. п. Вместе с тем нельзя отрицать, что, помимо результатов, важно и качество образовательного процесса: «оценка обучающимся содержания, организации и качества образовательного процесса» [1, с. 390], обеспечение возможности для личностного развития обучающихся [2, 3], «включая уровни учебной мотивации, обучаемости, креативности» [4, с. 10]; психологическая комфортность для всех участников образовательного процесса [5]. Таким образом, при важности системных реформ на высшем уровне, нельзя недооценивать деятельность преподавателя, роль его профессиональной педагогической позиции: понимания необходимости не только контролировать, но и учить, создавать условия, когда студент сможет и захочет учиться. Одной из форм организации учебной деятельности, позволяющей формировать интерес к дисциплине, познавательную мотивацию, может рассматриваться игра.

Безусловно, игровая форма организации учебной деятельности не является панацеей для решения проблемы повышения качества высшего образования. Однако нельзя отрицать, что игра обладает существенным потенциалом. Необходимо отчетливо представлять преимущества и недостатки игры, чтобы ее использование было оптимальным, а игровая форма не стала самоцелью. Идея включения формы игры в образовательный процесс на уровне высшего образования не нова: деловые игры вошли в практику работы вузовских преподавателей.

Новизна статьи обусловлена ее целью — предложить алгоритм и способы разработки учебных занятий в форме игры, охарактеризовать приемы обеспечения педагогических условий использования данной формы.

Достижение данной цели потребовало решить ряд задач: рассмотреть признаки, преимущества и недостатки игровой формы организации деятельности на уровне высшего образования, систематизировать существующие методические рекомендации; предложить алгоритм и способы создания занятий в игровой форме, приемы обеспечения педагогических условий применения формы игры на учебных занятиях в вузе.

Обзор литературы

Вопросы использования игровой формы обучения на уровне высшего образования широко представлены в научной литературе. Исследователями рассматриваются различные аспекты: затруднения в обучении, преимущества и недостатки, виды игр, методические рекомендации по организации занятий в игровой форме. При этом отмечается возможность повышения эффективности обучения за счет применения игровых форм в образовательном процессе [6–18].

К числу проблем в обучении студентов относят: трудности, связанные с извлечением знаний из памяти, неготовность обучающихся к волевому усилию, недостатки развития когнитивных способностей к восприятию и генерированию

новых идей [2], выполнение неинтересных заданий и упражнений, приводящее к снижению уровня мотивации, пассивность студентов, отсутствие благоприятного психологического климата [19]. Эти вопросы могут быть частично решены за счет использования игровой формы.

Отличительными признаками игры, используемой в образовательном процессе, являются: постановка одновременно и учебной, и игровой задач, для решения которых требуются специальные действия в рамках обозначенных правил и условий, оценка результатов [11, 13]. В связи с тем, что «педагогическая задача реализуется опосредованно через игровую задачу, игровые действия и правила» [11, с. 230], все игровые элементы подчинены образовательной цели. Методическая целесообразность определяет применение игры как формы всего занятия или его части [11, 20].

В качестве целей включения в занятие формы игры выделяют: создание инновации; получение знаний; организацию дискуссии; овладение навыками; освоение ролевого поведения и т. д. [9]. Значит, игра оказывает комплексное воздействие на личность — на интеллект, эмоции и волю [6, 17, 21].

Преимущество игровой формы основывается на значимости соревновательности в человеческой деятельности (в частности учебной) [7, 9, 10], стимулирующей активность, развитие навыков самостоятельной работы [6, 8] и готовности к сотрудничеству, что обуславливает социальную роль игры, реализует интерактивный подход [9]. Также игра позволяет создавать благоприятный психологический климат, когда атмосфера творчества, состязательности, «эмоциональные ресурсы игры» [11, с. 230] способствует сплочению обучающихся, их самоопределению и самореализации [15], создает условия для воспитания культуры общения и поведения. За счет увлекательности облегчается запоминание [9, 11, 15], обеспечивается развитие внимания, познавательного интереса, мотивации, формируется желание учиться, интерес к профессиональной деятельности. Кроме того, игра позволяет реализовать деятельностный подход: организовать деятельность по овладению «в ходе игры опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительности» [11, с. 230].

В контексте образовательной деятельности используется понятие геймификации (термин Н. Пиллинга, 2004 г.), предполагающее внедрение «игровых элементов в неигровом контексте» [9, с. 26]. Отметим, что геймификация соотносится с использованием компьютерных игр, применением инструментов стимулирования — баллов, уровней [18], т. е. содержание игры не связано с учебным занятием, это способ организации жизнедеятельности. Поэтому понятия геймификации и игры как формы организации учебной деятельности нельзя считать равнозначными.

В педагогике представлена типология игр по различным основаниям, например классификация Г. К. Селевко [9]. В образовательном процессе на уровне высшего образования акцент делается на деловых и ролевых играх [6, 8, 13, 22], иначе — «имитационных» [23, с. 175], проблемно-деловых [21]. Это обусловлено ориентацией на профессиональную подготовку путем имитации, моделирования профессиональной деятельности. Исследователями выделяются и такие разновидности, как занимательные и компьютерные игры [13, 22], неимитационные (неситуационные, интеллектуальные) игры [23], театрализованные игры [22]. В связи с тем, что в аспекте нашего исследования

рассматривается подготовка учебного занятия в форме игры, представляется уместным понятие «дидактическая игра» как более широкое, способное включать различные виды игр.

Таким образом, целесообразность учебных занятий в игровой форме в вузе не вызывает сомнения.

В аспекте методики подготовки занятия в игровой форме в литературе даются следующие рекомендации: ориентироваться на учебные задачи; учитывать особенности содержания осваиваемого материала и уровень подготовленности обучающихся, материально-технического оснащения [10]; включать элемент неожиданности [6]; стимулировать желаемые эмоциональные и волевые состояния [24]; использовать нестандартные задания [9], требующие выработки и осуществления плана действий для достижения цели [16, 24]; уточнить правила игры [20]; детально разработать процесс игры и ее фасилитации преподавателем; определить систему стимулирования [17, 21]; организовать обратную связь [15]. Эти сведения составили основу для разработки алгоритма подготовки задания.

Обзор научных источников позволил определить проблемы, которые надо решить на этапе подготовки занятия: связанные с комплектованием команд (отношением обучающихся к групповой работе, умением работать в группе), подготовкой преподавателя [25]; определением критериев для оценки [6]; риском, что обучающиеся сосредоточатся на игровом процессе в ущерб учебному [9]. В целом подготовка занятия в игровой форме отличается трудоемкостью, поэтому преподавателю необходимы не только специальные знания, но и готовность организовывать такие занятия.

Материалы и методы

Основными методами исследования стали анализ и обобщение научной литературы, позволившие определить особенности игровой формы обучения, цели и отдельные методические аспекты ее применения; разработка и проведение учебных занятий в игровой форме, составившие эмпирическую часть исследования; включенное наблюдение, давшее возможность оценить эффективность приемов разработки игр; описание и обобщение опыта работы, результатом которых стали алгоритм и способы подготовки игры, приемы обеспечения педагогических условий организации учебной деятельности в игровой форме.

С января 2021 года по февраль 2022-го были подготовлены и проведены 6 учебных занятий в форме игры с курсантами и слушателями (обучающимися заочной формы обучения, действующими сотрудниками уголовно-исполнительной системы) ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России по дисциплинам «Профессиональная этика и служебный этикет», «Пенитенциарная педагогика», «Русский язык в деловой документации». С курсантами проводились квест по теме «Педагогический потенциал наследия А. С. Макаренко» (40 обучающихся 2-го курса), игры «Джуманджи: Зов джунглей» по теме «Служебный этикет сотрудников уголовно-исполнительной системы» (для смешанной группы из 24 обучающихся с 1-го по 5-й курсы заместителей командиров взводов), «Игра престолов» по темам «Формы воспитательной работы с осужденными» и «Правовое воспитание осужденных» (72 обучающихся 2-го курса), «Игра

в кальмара» по теме «Письменная научная коммуникация» (16 обучающихся 1-го курса); со слушателями — игра «Безумные крестики–нолики» по теме «Профессиональная этика и служебный этикет» (34 обучающихся 1-го курса).

Результаты исследования

Алгоритм разработки занятия в игровой форме может включать: целеполагание; определение содержания материала; подготовку системы учебных заданий и выбор игровых основы и задачи с учетом особенностей учебной группы; обеспечение за счет провокативных приемов обучения [26] позитивного эмоционального состояния у обучающихся на протяжении всего занятия; подготовку средств обучения.

Формируемые компетенции, конкретизированные в индикаторах достижения компетенции и планируемых результатах обучения дисциплине, вид учебного занятия обуславливают соотношение заданий, направленных на освоение знаний и формирование умений профессиональной деятельности.

Так, формируемые на практическом занятии в форме «Игры престолов» по теме «Правовое воспитание осужденных» компетенции определяют следующую систему заданий, построенную в логике «знания — умения — опыт деятельности»: актуализация знаний в форме парной интеллектуальной дуэли, когда в пары объединяются представители конкурирующих команд. Пары по очереди задают вопросы и друг другу. Затем определяется пара-победитель и между членами этой пары проводится второй этап дуэли, в итоге выявляется один победитель; интерпретация и обоснование предложенных преподавателем опорных конспектов (для каждой команды свой) с целью систематизации знаний; задание аналитического характера (анализ видеобразца, каждой команде предлагается свой аспект для анализа); задание аналитико-конструктивного характера (решение кейса, одного и того же для всех команд, но с разными заданиями). Задание творческого характера не предусматривалось: конспект занятия с осужденными курсанты учатся создавать при освоении дисциплины «Воспитательная работа с осужденными» на завершающем этапе обучения.

Для того чтобы предупредить излишнюю сосредоточенность на игровой задаче в ущерб учебной, в начале занятия курсанты на основе сведений о формируемых компетенциях прогнозируют цели и предстоящую деятельность, каждый этап завершается подведением итогов (зачем выполнялось задание). Жюри после объявления победителя оценивает достоверность выдвинутых гипотез.

Особенности учебной группы влияют как на отбор содержания работы, так и на формы организации учебной деятельности. Их учет необходим, чтобы предупредить риски, связанные с комплектованием команд, и негативные эмоциональные последствия состязательности.

Может потребоваться создание дополнительных игровых условий. Так, игра, проводимая с курсантами, требует поиска баланса между соперничеством и сотрудничеством.

Введение дополнительных элементов (карточек-событий, жетонов), отражающих сюжетные ходы игры, позволяет придать интерактивный характер (действие развивается непредсказуемо, определяется решениями команд-участниц,

что делает курсантов субъектами происходящего), обеспечивает ориентацию на сотрудничество.

Карточки-события позволяют организовать совместную деятельность команд, обучать сотрудничеству. Выполнение требований карточек-событий — один из критериев для оценки. Приведем примеры: альянс (действуйте совместно с другой командой); одобряй (похвалите ответ чужой команды, отметьте сильные стороны); подсажи (дайте подсказку соперникам); делегируй (распределите задание между всеми командами).

Жетоны требуют определить стратегию команды — конкуренцию или сотрудничество. В начале игры участники знают значение жетонов, но не осведомлены о содержании этапов, наугад раскладывают по числу этапов жетоны (одного вида или разные): определи последовательность отвечающих; добавь время для всех; забери время у всех; сюрприз (формулируется преподавателем с учетом ситуации, например, необходимости снизить уровень конкуренции, оптимизировать время: скажи комплимент конкурентам; задай вопрос соперникам; отмени / замени жетон одной из команд и т. п.). За счет этих дополнительных условий удастся, сохранив состязательность, ориентировать команды на сотрудничество.

При работе со слушателями одной из задач становится формирование умений групповой работы, поэтому на каждом этапе игры акцентируется внимание на порядке работы в группах.

Количество групп может потребовать модификации известной игры. Так, согласно рекомендациям о количественном составе групп (7 +/- 2 человека), на занятии сформировано 3 команды, поэтому выбран вариант игры «Безумные крестики-нолики».

Проведение занятия в форме игры «Джуманджи. Зов джунглей» в разновозрастной группе направлено на организацию взаимодействия «по вертикали», обеспечение долговременного эффекта — поддержание общения и после занятия. Поэтому сформировано 5 команд, в состав каждой вошли участники с 1-го по 5-й курсы. Это также позволило уравновесить шансы команд на победу в игре и определило выбор игровой основы.

Таким образом, учет особенностей группы может привести к введению дополнительных игровых условий, инструкций по выполнению действий, модификации игры, распределению преподавателем участников по командам.

Постановка игровой задачи определяется сочетанием принципов узнавания и новизны. Обращение к популярным темам и формам позволяет использовать удовольствие от узнавания. Вариации известных сюжетов предполагают опору на наивный читательский реализм (в терминах литературоведения): участник ассоциирует себя с героями произведения. Поэтому важно выбирать такие сюжеты, когда участники игры выступают в роли персонажей, способных действовать в сложных ситуациях.

Нами использовались следующие способы создания дидактической игры:

1. Сюжет кинофильма выступает обрамлением, рамкой для выполнения учебных заданий, т. е. качество выполнения учебной задачи определяет продвижение в игре. Например, в «Игре в кальмара» этап «Перетягивание каната» содержит задание прочитать текст, запомнить, затем одно утверждение приравнивается к одному шагу в перетягивании каната, который обозначается

карточкой-заместителем игрока с номером, как в фильме. Команда с большим количеством шагов признается победителем.

2. Игровое задание дает возможность получить преимущество при выполнении учебного задания:

- получить подсказку, помощь для выполнения учебного задания: например, в «Игре в кальмара» игра «Сахарные соты», модифицированная по принципу «Камень — ножницы — бумага», определила количество подсказок для каждой из команд;
- определить очередность ответа или выбрать учебное задание: так, в «Игре в кальмара» на этапе «Кганбу» игроки выкладывают карточки-заместители персонажей, соперники должны угадать, какое их количество — четное или нечетное. Если угадывают, то дают ответ на учебное задание (общее для всех команд), а соперники, когда до них доходит очередь отвечать, не повторяют ранее названное, поэтому победа в игре дает преимущество при представлении результатов учебного задания.

Важным является этический компонент игры, поэтому требуется адаптация известных сюжетов и форм. Так, в «Игре в кальмара» используются карточки-заместители персонажей игры, а побеждает сохранившая больше условных игроков команда. В квесте команды за проигрыш на этапах лишаются игроков, которые переводятся в жюри; победителем квеста становится самая многочисленная команда. В «Игре престолов» вводятся карточки-события, ориентирующие на сотрудничество.

Условие проведения занятия в игровой форме — создание позитивного эмоционального состояния, активизация учебной деятельности за счет общей атмосферы на занятии. Реализация этого условия, помимо ранее охарактеризованного эффекта узнавания популярных сюжетов и игр, может достигаться при помощи провокативных приемов. Например, команда-победитель в квесте по пенитенциарной педагогике награждается правом (по сути дополнительным заданием) исполнить гимн макаренцев, что вызывает удовлетворение у не ставших победителями.

В игре «Джуманджи. Зов джунглей» в начале занятия командам предлагается придумать наказания для проигравших, особо отмечается, что эти задания не должны быть унижительными. Преподаватель исключает недопустимые испытания. Команда, проигрывая этап, наугад вытягивает карточку с испытанием и проходит его. Яркую реакцию вызывает ситуация, когда участники игры вытягивают карточку с заданием, придуманным ими.

В «Безумных крестиках-ноликах» включаются дополнительные задания для проигравших на этапах: написать стихотворение, использовав рифмы: этика — арифметика, нормы — знакомы, сотрудниками — судьбами; каждому члену команды продолжить фразу «Я люблю свою службу за...» и др.

Также фактором эффективности занятия в игровой форме выступает организация судейства. Если в жюри входят обучающиеся, предлагается оценочный лист с указанием критериев для оценки, выдаются эталоны ответов, работа контролируется преподавателем. В игре «Безумные крестики-нолики» первое задание (письменное) оценивается преподавателем, второе (также письменное) — на основе взаимопроверки, третье — фронтально (после устного ответа команды задают вопросы, высказывают суждения).

В связи с тем, что ведущей задачей выступает учебная, то задействован должен быть каждый, в том числе и члены жюри, которые обобщают, выполняют дополнительные задания.

Для того чтобы уложиться в отведенное время, следует руководствоваться правилами: чем больше команд, тем меньше этапов; четко выдерживать время, отведенное на выполнение и представление задания.

Подготовка дидактической игры, действительно, отличается трудоемкостью, во многом вызванной разработкой средств обучения. Для эмоционального воздействия, четкого хронометража целесообразно подобрать аудиозапись из фильма, составившего основу игры. Также могут применяться изображения для обозначения этапов, продвижения в игре (карта Вестероса). Требуется подготовить игровые карточки и учебные материалы.

Обсуждение и заключение

В заключение подчеркнем значительный обучающий, развивающий и воспитательный потенциал учебных занятий в форме игры: формирование интереса к дисциплине, мотивации к обучению, содействие личностному развитию обучающихся.

Преимущества игровой формы организации учебной деятельности, связанные с функциями дидактической игры, несмотря на трудоемкость подготовки занятия и ряд потенциально проблемных точек, значительны.

Алгоритм разработки учебного занятия в форме игры включает такую последовательность: на основе формируемой компетенции и вида занятия определить цель и задачи; отобрать учебный материал; составить систему учебных заданий; учесть особенности учебной группы; определить узнаваемую игровую основу и игровую задачу; выбрать приемы воздействия на эмоциональное состояние обучающихся; подготовить средства обучения.

Как способ создания дидактической игры рассматривается адаптация популярных игр, сюжетов известных кинофильмов. При этом игровая задача может служить рамкой для решения учебной задачи или обеспечивать преимущество при выполнении учебного задания.

С целью реализации педагогических условий проведения учебных занятий в форме игры могут использоваться следующие приемы:

- для предупреждения риска сосредоточения на игровой задаче — прогнозирование обучающимися цели и деятельности на занятии на основе информации о формируемых компетенциях, подведение итогов по завершении каждого игрового этапа;
- для учета особенностей группы — введение дополнительных игровых или учебных условий, модификация игры, формирование команд преподавателем, организация учебной и игровой деятельности каждого;
- для обеспечения соблюдения этических норм — адаптация известных сюжетов и форм, контроль преподавателем и членами жюри;
- для создания благоприятного психологического климата — обращение к популярным сюжетам и играм, использование провокативных приемов;
- для обеспечения оценки — подробный инструктаж членов жюри, использование различных форм контроля и представления ответов.

Подводя итог, отметим, что существует позиция: «Никого ничему нельзя научить. Можно только научиться». Однако эта точка зрения низводит педагога до источника информации. Роль преподавателя значительнее: формировать и развивать интерес к дисциплине, организовывать взаимодействие, создавать условия для реализации когнитивных, социальных и духовных потребностей, самоопределения и самореализации обучающихся в учебной деятельности, тем самым способствовать повышению качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Измайлова М.А., Корнева Е.Ю., Маколов В.И., Салимова Т.А.* Механизмы и процедуры обеспечения качества в высшем образовании в контексте реализации европейских подходов // *Интеграция образования*. – 2020. – Т. 24. – № 3. – С. 377–395.
2. *Цупкиова Е.В., Цыгулева М.В.* Психосемантический подход как основа технологии алгоритмизации обработки учебной информации // *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 63–84.
3. *Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В.* Оценка личностных образовательных результатов студентов в процессе обучения в магистратуре // *Вопросы образования*. – 2020. – № 4. – С. 193–206.
4. *Печников А.Н., Прензов А.В., Машошина А.А.* Об особенностях процессов формирования способностей (специальных компетенций) // *Образование и наука*. – 2018. – Т. 20. – № 1. – С. 9–53.
5. *Москвина А.В., Кочемасова Л.А.* Конкурс научно-исследовательских и творческих работ как форма самореализации студентов // *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 119–133.
6. *Булгаков В.В., Лазарев А.А., Коноваленко Е.П., Мочалова Т.А.* Игровой метод практической подготовки офицеров государственной противопожарной службы // *Образование и наука*. – 2019. – Т. 21. – № 4. – С. 183–207.
7. *Трищенко Д.А.* Организация творческой деятельности студентов: цели, методика, результаты // *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2020. – Т. 17. – № 1. – С. 164–179.
8. *Ведерникова Н.А.* Игровые технологии как средство повышения учебной мотивации студентов вуза // *Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XX Международной научно-практической конференции*. – Пенза, 2021. – С. 253–255.
9. *Аширбагина Н.Л., Брюханова А.С.* Цифровые и игровые технологии в образовательном процессе вуза. Явления, категории и перспективы российской образовательной системы. – Мюнхен: GRIN Verlag, 2021. – С. 18–40.
10. *Коньшева М.В.* Типы игровых технологий в вузе // *Профессиональное лингвообразование: материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции*. – Нижний Новгород, 2020. – С. 227–231.
11. *Лопатинская В.В.* К определению понятия «игровая технология» // *Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтничном вузе: материалы III Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции*. – М., 2017. – С. 228–235.

12. Асташова Н.А., Мельников С.Л., Камынин В.Л., Тонких А.П. Технологические ресурсы современного высшего образования // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 6. – С. 74–101.
13. Коновалова Л.В. Формирование конфликтологической компетентности студентов вуза средствами игровых технологий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 2. – С. 250–257.
14. Sailer M., Homner L. The Gamification of Learning: a Meta-analysis // Educational Psychology Review. 2019. Vol. 32. No. 1. Pp. 77–112. DOI: 10.1007/s10648-019-09498-w
15. Brull S., Finlayson S. Importance of Gamification in Increasing Learning // The Journal of Continuing Education in Nursing. 2016. Vol. 47. No. 8. Pp. 372–375. DOI: 10.3928/00220124-20160715-09
16. Kim S., Song K., Locke B., Burton J. What is Gamification in Learning and Education? In: Gamification in Learning and Education. Advances in Game-Based Learning. Springer, Cham. 2017. Pp. 25–38. DOI: 10.1007/978-3-319-47283-6_4
17. Zainuddin Z., Wah Chu S.K., Shujahat M., Perera C.J. The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence // Educational Research Review. 2020. June. Vol. 30. 100326. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100326
18. Eser Çekera, Fezile Özdamla. What “Gamification” is and what it’s not // European Journal of Contemporary Education. 2017. Vol. 6. No. 2. Pp. 221–228. DOI: 10.13187/ejced.2017.2.221
19. Абдрахманова Л.В. Формирование профессиональных коммуникативных умений у студентов технического вуза при использовании технологии игрового обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2007. – № 1 (7). – С. 4–8.
20. Кравец И.В. Проектирование учебных занятий в вузе с применением игровых технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-3. – С. 148–152.
21. Лежнева Н.В. Использование игровых технологий при подготовке студентов вуза к инновационной профессиональной деятельности // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 11-3. – С. 130–132.
22. Пулатова С.М., Жураев Ж.И. Игровые технологии в вузе // Гуманитарный трактат. – 2019. – № 44. – С. 6–7.
23. Куцеева Е.Л. Рефлексивное сопровождение игровых технологий в педагогическом процессе вуза // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 173–178.
24. Доброва В.В., Бутина Е.В. Событийная структура проблемных ситуаций // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 15. – № 1. С. 30–40.
25. Сидельникова Т.Т. Ресурсы и риски модерации как интерактивного метода развития у студентов вузов навыков работы в команде // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 2. – С. 369–382.
26. Шарко М.И. Провокативные приемы в обучении студентов и условия их применения // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 2 (52). – С. 85–95.

REFERENCES

1. Izmajlova M.A., Korneva E.Yu., Makolov V.I., Salimova T.A. Mekhanizmy i procedury obespecheniya kachestva v vysshem obrazovanii v kontekste realizacii evropejskih podhodov [Mechanisms and procedures for quality assurance in higher education in the context of European approaches]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2020. Vol. 24. No. 3. Pp. 377–395.

2. *Cupikova E.V., Cyguleva M.V.* Psihosemanticheskiy podhod kak osnova tekhnologii algoritimizatsii obrabotki uchebnoj informatsii [Psychosemantic approach as the basis for the algorithmization technology of processing educational information]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2021. Vol. 18. No. 3. Pp. 63–84.
3. *Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovskiy D.V.* Ocenka lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov v processe obucheniya v magistrature [Assessing personality-related learning outcomes in master programs]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. Moscow, 2020. No. 4. Pp. 193–206.
4. *Pechnikov A.N., Prenzov A.V., Mashoshina A.A.* Ob osobennostyakh processov formirovaniya sposobnostey (special'nykh kompetentsiy) [The features of processes of skills (special competencies) formation]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2018. Vol. 20. No. 1. Pp. 9–53.
5. *Moskvina A.V., Kochemasova L.A.* Konkurs nauchno-issledovatel'skikh i tvorcheskikh rabot kak forma samorealizatsii studentov [Competition of research and creative works as a form of self-realization of students]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2019. Vol. 16. No. 2. Pp. 119–133.
6. *Bulgakov V.V., Lazarev A.A., Konovalenko E.P., Mochalova T.A.* Igrovoy metod prakticheskoy podgotovki oficerov gosudarstvennoj protivopozharnoy sluzhby [Practical training of officers of the state fire service through game-based learning]. *Obrazovanie i nauka*. [Education and Science]. 2019. Vol. 21. No. 4. Pp. 183–207.
7. *Trishchenko D.A.* Organizatsiya tvorcheskoy deyatel'nosti studentov: celi, metodika, rezul'taty [Organization of creative activities of students: aims, methodology, outcomes]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2020. Vol. 17. No. 1. Pp. 164–179.
8. *Vedernikova N.A.* Igrovyte tekhnologii kak sredstvo povysheniya uchebnoj motivatsii studentov vuza [Game technologies as a means of learning motivation of university students]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sbornik statej XX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern scientific research: current issues, achievements and innovations: collection of articles XX International Scientific and Practical conference]. Penza, 2021. Pp. 253–255.
9. *Ashirbagina N.L., Bryuhanova A.S.* Cifrovyye i igrovyye tekhnologii v obrazovatel'nom processe vuza [Digital and gaming technologies in the educational process of the university]. *Yavleniya, kategorii i perspektivy rossijskoy obrazovatel'noy sistemy* [Phenomena, categories and prospects of the Russian educational system]. Myunhen: GRIN Verlag Publ., 2021. Pp. 18–40.
10. *Konysheva M.V.* Tipy igrovyykh tekhnologiy v vuze [Types of gaming technologies at the university]. *Professional'noe lingvoobrazovanie: materialy chetyrnadcatoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Professional language education: materials of the fourteenth International Scientific and Practical conference]. Nizhniy Novgorod, 2020. Pp. 227–231.
11. *Lopatinskaya V.V.* K opredeleniyu ponyatiya «igrovaya tekhnologiya» [To the definition of the concept of «gaming technology»]. *Kul'turno-yazykovoe vzaimodejstvie v processe prepodavaniya disciplin kul'turologicheskogo i lingvisticheskogo ciklov v sovremennom politnichnom vuze: materialy III Vserossijskoy (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-metodicheskoy konferentsii* [Cultural and linguistic interaction in the process of teaching disciplines of cultural and linguistic cycles in a modern polyethnic university: materials of the III All-Russian (with international participation) scientific and methodological conference]. Moscow, 2017. Pp. 228–235.

12. *Astashova N.A., Mel'nikov S.L., Kamynin V.L., Tonkih A.P.* Tekhnologicheskie resursy sovremennogo vysshego obrazovaniya [Technological resources in modern higher education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2020. Vol. 22. No. 6. Pp. 74–101.
13. *Konovalova L.V.* Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti studentov vuza sredstvami igrovyykh tekhnologiy [Formation of conflictological competence of university students by means of game technologies]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Pushkin Leningrad State University journal]. 2016. No. 2. Pp. 250–257.
14. *Sailer M., Homner L.* The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 32. No. 1. Pp. 77–112. DOI: 10.1007/s10648-019-09498-w
15. *Brull S., Finlayson S.* Importance of Gamification in Increasing Learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 2016. Vol. 47. No. 8. Pp. 372–375. DOI: 10.3928/00220124-20160715-09
16. *Kim S., Song K., Locke B., Burton J.* What is Gamification in Learning and Education? In *Gamification in Learning and Education. Advances in Game-Based Learning*. Springer, Cham. Publ., 2017. Pp. 25–38. DOI: 10.1007/978-3-319-47283-6_4
17. *Zainuddin Z., Wah Chu S.K., Shujahat M., Perera C.J.* The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*. 2020, June. Vol. 30. 100326. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100326
18. *Eser Çekera, Fezile Özdamla.* What “Gamification” is and what it’s not. *European Journal of Contemporary Education*. 2017. Vol. 6. No. 2. Pp. 221–228. DOI: 10.13187/ejced.2017.2.221
19. *Abdrahmanova L.V.* Formirovanie professional'nykh kommunikativnykh umeniy u studentov tekhnicheskogo vuza pri ispol'zovanii tekhnologii igrovogo obucheniya [Formation of professional communicative skills among students of a technical university using game learning technology]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psichologo-pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2007. No. 1 (7). Pp. 4–8.
20. *Kravec I.V.* Proektirovanie uchebnykh zanyatij v vuze s primeneniem igrovyykh tekhnologiy [Designing educational lessons at the university with the application of game technologies]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya]. 2020. No. 68–3. Pp. 148–152.
21. *Lezhneva N.V.* Ispol'zovanie igrovyykh tekhnologiy pri podgotovke studentov vuza k innovacionnoj professional'noj deyatel'nosti [The use of gaming technologies in the preparation of university students for innovative professional activity]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* [Advances in current natural sciences]. 2014. No. 11-3. Pp. 130–132.
22. *Pulatova S.M., Zhuraev Zh.I.* Igrovyte tekhnologii v vuze [Gaming technologies at the university]. *Gumanitarnyy traktat*. 2019. No. 44. Pp. 6–7.
23. *Kuceeva E.L.* Refleksivnoe soprovozhdenie igrovyykh tekhnologiy v pedagogicheskom processe vuza [Reflexive support of game technologies in the pedagogical process of the university]. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii* [Modern high technologies]. 2021. No. 4. Pp. 173–178.
24. *Dobrova V.V., Butina E.V.* Sobytiynaya struktura problemnykh situacij [Event structure of problem situations]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psichologo-pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Samara State Technical University. The Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2018. Vol. 15. No. 1. Pp. 30–40.
25. *Sidel'nikova T.T.* Resursy i riski moderacii kak interaktivnogo metoda razvitiya u studentov vuzov navykov raboty v komande [Resources and risks of moderation as an

interactive method of furthering teamwork skills among students of higher education institutions]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2018. Vol. 22. No. 2. Pp. 369–382.

26. *Sharko M.I.* Provokativnye priemy v obuchenii studentov i usloviya ih primeneniya [Provocative techniques in teaching students and conditions of their application]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva* [The bulletin of KSPU named after V.P. Astafyev]. 2020. No. 2 (52). Pp. 85–95.

Информация об авторе

Мария Игоревна Шарко, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин, Кузбасский институт ФСИН России, Новокузнецк, Кемеровская область, Российская Федерация. **E-mail:** ivanova.mi@mail.ru

Information about the author

Mariia I. Sharko, Cand. Ped. Sci., Senior Lecturer of Human, Socio-Economic and Natural sciences Department, Kuzbass Institute of Federal Penitentiary Service of Russia, Novokuznetsk, Kemerovo region, Russian Federation. **E-mail:** ivanova.mi@mail.ru

ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТЬ И СПОНТАННОСТЬ КАК СВОЙСТВА САМООРГАНИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ

© *Д.Ф. Даутов, А.К. Белоусова*

Донской Государственный технический Университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Поступила в редакцию 14.02.2022

В окончательном варианте 17.03.2022

■ Для цитирования: Даутов Д.Ф., Белоусова А.К. Целенаправленность и спонтанность как свойства самоорганизации мышления // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 73–90. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.6>

Аннотация. В статье дается описание мышления как сложной самоорганизующейся системы, одновременно демонстрирующей такие свойства, как спонтанность и целенаправленность. Такое представление о мышлении позволяет рассмотреть конкретные компоненты мышления, участвующие в его самоорганизации при обработке массивов информации. Это представляет определенный интерес для совершенствования тактических и стратегических методик обучения. Дается описание и проводится анализ основных теорий самоорганизации. Среди представленных теорий, посвященных проблеме самоорганизации, особое внимание обращается на теорию сложного мышления и теорию автопоэзиса, кибернетический и синергетический подход, теорию диссипативных структур. Описание мышления и связанных с ним феноменов велось с опорой на теорию когнитивных структур, ментальных моделей и теории двойного кодирования. Обобщаются особенности, характерные для теорий, постулирующих спонтанный или целенаправленный характер сложных самоорганизующихся систем. Предлагается использование ряда общих положений теорий самоорганизации для описания процессов и структур мышления. Обращается внимание на роль вербального и невербального компонентов мышления в его самоорганизации при работе с информацией. Рассматриваются особенности обработки символической и образной информации на вербальном и невербальном уровнях. Обращается внимание на соотношении сознательного и бессознательного в человеческой психике, с проявлениями вербальных и невербальных компонентов мышления. Делается предположение об особенностях обработки информации вербальной и невербальной компоненты мышления в соответствии с их представленностью в сознательной и бессознательной области психики. Определяются возможная процессуальная и структурная стороны самоорганизации мышления, реализуемые на основе вербального и невербального мышления. Делается предположение об использовании полученных результатов в обучении для повышения эффективности усвоения информации.

Ключевые слова: целенаправленная и спонтанная самоорганизация; вербальное и невербальное мышление; когнитивное сознательное и бессознательное.

PURPOSEFULNESS AND SPONTANEITY AS PROPERTIES OF SELF-ORGANIZATION OF THINKING

© *D.F. Dautov, A.K. Belousova*

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

Original article submitted 14.02.2022

Revision submitted 17.03.2022

■ For citation: Dautov D.F., Belousova A.K. Purposefulness and spontaneity as properties of self-organization of thinking. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):73–90. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.6>

Abstract. The paper describes thinking as a complex self-organizing system that simultaneously demonstrates such properties as spontaneity and purposefulness. Such an idea of thinking allows us to consider the specific components of thinking involved in its self-organization when processing arrays of information. This is of particular interest for improving tactical and strategic training methods. The main theories of self-organization are described and analyzed. Among the presented theories devoted to the problem of self-organization, special attention is paid to the theory of complex thinking and the theory of autopoiesis, the cybernetic and synergetic approach, the theory of dissipative structures. The description of thinking and related phenomena was based on the theory of cognitive structures, mental models and the theory of double coding. The features characteristic of theories postulating the spontaneous or purposeful nature of complex self-organizing systems are generalized. It is proposed to use a number of general provisions of self-organization theories to describe the processes and structures of thinking. Attention is drawn to the role of verbal and nonverbal components of thinking in its self-organization when working with information. The features of processing symbolic and figurative information at the verbal and non-verbal level are considered. Attention is drawn to the correlation of the conscious and unconscious in the human psyche, with the manifestations of verbal and nonverbal components of thinking. An assumption is made about the features of information processing of the verbal and nonverbal components of thinking. The analysis of their connection with the conscious and unconscious areas of the psyche is carried out. The possible procedural and structural aspects of self-organization of thinking, implemented on the basis of verbal and nonverbal thinking, are determined. The assumption is made about the use of the obtained results in training to improve the efficiency of information assimilation.

Keywords: purposeful and spontaneous self-organization; verbal and non-verbal thinking; cognitive conscious and unconscious.

Введение

Проблема самоорганизации и связанные с ней феномены становятся важным предметом рассмотрения в равной степени для гуманитарных и естественных наук. Возникнув первоначально в кибернетике, данное явление заинтересовало впоследствии химиков, биологов, педагогов, социологов и психологов. Изучение самоорганизации имеет большое значение для объяснения широкого круга явлений как физической, так и социальной природы. Тем не менее сама универсальность природы самоорганизации затрудняет формулирование общих представлений, с которыми были бы согласны заинтересованные в ней науки. Составление теоретического описания основных явлений самоорганизации сталкивается с множеством противоречий, во многом связанных с недостаточной согласованностью представлений, характерных для различных научных школ. Как правило, каждое научное направление или область знаний старается выработать свои представления, зачастую противоречащие остальным, в самых базовых аспектах. Более того, даже в рамках одной конкретной области знаний само определение самоорганизации нередко трактуется по-разному. При этом наибольшее разнообразие таких представлений можно отметить в гуманитарных науках, в первую очередь в педагогике и психологии [1].

Склонность автоматически переносить базовые понятия из естественнонаучной, в гуманитарную область, отсутствие строгого терминологического аппарата, характерного для большинства подобных теорий, может приводить к значительным сложностям в понимании подлинного содержания различных феноменов в сложных биологических или социальных системах, применительно к теоретическим положениям самоорганизации [2].

При этом важность принципов самоорганизации для понимания таких феноменов, как мышление или психика в целом не подвергается сомнениям. Значительная часть исследований по психологии, социологии и педагогике в той или иной мере затрагивает проблему самоорганизации, обогащая ее новыми смыслами и значениями [3].

Благодаря тому, что самоорганизация является одной из базовых основ формирования новых, ранее не существовавших структур, увеличивая степень их сложности, наделяя при этом устойчивостью к возможным изменяющим воздействиям, интерес к ней со стороны наук, изучающих человека, вполне оправдан.

Значимость самоорганизации определяется ее объяснительными возможностями, когда речь заходит о преобразовании эффектов внешней среды во внутренние, на фоне возрастающего доминирования внутреннего состояния сложной системы над внешними условиями, усилении автономности такой системы при сохранении ее избирательной открытости.

Особую роль концепция самоорганизации приобретает при исследовании высших психических процессов, позволяя проводить анализ одновременно на информационном и биологическом слое. В частности, при изучении мышления все возрастающее значение приобретают внутренние связи мыслительной структуры, которые становятся предметом исследования, как на психологическом, так и на нейрофизиологическом уровне.

В рамках такого подхода мышление предстает как сложная открытая самоорганизующаяся система, способная преобразовывать саму себя в соответствии с внутренним содержанием, формируемым на основе работы с информацией. При этом само понятие информации в теориях самоорганизации претерпевает значительные изменения. По мнению целого ряда представителей кибернетического подхода к самоорганизации, только человеческая психика способна породить информацию, а внешняя среда создает лишь сигналы, которые без обработки мозгом информацией считаться не могут [4]. Соответственно любая информация является значением, придаваемым мозгом определенным сигналам. Такое представление об информации имеет большое значение для понимания мышления, выступающего в этом случае как способ преобразования сигналов, тем самым как бы замыкаясь в самом себе, и способствующего повышению автономности всей психики в целом.

Изучение особенностей самоорганизации мышления осложняется наличием двух измерений в информационном потоке, с которым имеет дело человеческая психика. Это вербальная и невербальная информация, а также сложные процессы взаимодействия между ними. Уже в первых работах, посвященных данной проблематике, были высказаны предположения о необходимости для полноценного функционирования мыслительных процессов двух кодирующих систем, условно обозначенных как символическая и образная [5]. Важный вывод, сделанный на основе выдвинутого предположения, касался возможности объединения этих способов кодирования для обработки поступающей информации, что требует доминирования либо вербальной, либо невербальной составляющей мышления.

Основная трудность в построении модели взаимодействия компонентов мышления на основе разных способов в кодировке информации как раз и заключается в том, чтобы определить особенности взаимодействия этих компонентов друг с другом. В самом простом случае предполагается признать их равнозначность, однако большинство исследователей склоняется к другим вариантам.

Целью данного исследования является обобщенное описание самоорганизации мышления, проявляющего свойства спонтанности и целенаправленности, через взаимодействие его вербальной и невербальной составляющих.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи.

Во-первых, провести анализ основных представлений о целенаправленном и спонтанном характере самоорганизации, включая представления о самоорганизации мышления.

Во-вторых, описать возможные варианты взаимодействия вербального и невербального компонентов мышления как составляющих его самоорганизации.

В-третьих, обозначить роль сознательного и бессознательного в самоорганизации мышления.

Прояснение ситуации взаимодействия между вербальной и невербальной составляющей мышления позволит лучше понять механизмы формирования ментальных моделей психики, объединяющих в себе внешней и внутренней мир человека, выступая в качестве своеобразного посредника. Учитывая, что

мышление, относясь к открытым системам, нуждается в непрерывном поступлении новой информации, как по вербальному, так и по невербальному каналу, и находится в состоянии динамического, постоянно меняющегося равновесия, его необходимо рассматривать как сложную самоорганизующуюся систему, где различные феномены выступают в качестве проявлений общего саморегулируемого процесса.

Именно использование концептуальных положений теорий самоорганизации позволяет рассмотреть мышление в единстве происходящих в нем процессов, объединяя в рамках единого подхода все многообразие связанных с ним феноменов.

1. Обзор литературы

Среди теорий самоорганизации к наиболее значимым можно отнести теорию организации сложного мышления Э. Морена, теорию автопоэзиса У. Варела и Ф. Матурана, синергетический подход Г. Хакена и смежную с ним теорию диссипативных структур И. Пригожина, а также кибернетическую группу теорий, одним из основоположников которой являлся Н. Винер [6–10].

Вопросами формирования ментальных моделей в мышлении, с опорой на концепции когнитивных структур, занимались Н. Норман, С. Фоконье и Дж. Лакофф [11–13]. Э. де Боно в работах, посвященных латеральному мышлению, уделял внимание механизмам построения ментальных моделей, последовательности их этапов, особенно отмечая важность визуализации информации при ее обработке [14]. Сходные идеи высказывал и В.Н. Агеев, полагавший, что словесное описание, менее информативно, чем визуальное [15]. А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало в одной из своих работ подчеркивали важность в работе с информацией такой ее характеристики, как наглядность, высокие показатели в селекции этой информации, проявляющиеся во внимательности к сигналам внешнего мира [16].

Важный вклад в проблематику соотношения образной и символической составляющих мышления внес А. Пайвио. Он одним из первых обозначил специфику взаимодействия вербальной и невербальной информации в человеческой мыслительной деятельности [5]. Дальнейшая разработка проблематики была продолжена Р. Финке, высказавшем гипотезу о возможности как отдельном, так и совместном функционировании образной и знаковой составляющих мышления [17].

Такие исследователи, как Б. Баарс, Р. Макалис и ряд других значительно обогатили предложенные ранее концепции, сделав попытку соотношения вербального и невербального компонентов мышления с сознательным и бессознательным уровнем психики [18–20].

Результаты этих исследований демонстрируют принципиальную возможность взаимосвязи и взаимозависимости целого ряда феноменов мышления, которые могут быть объединены в рамках концепции самоорганизации.

2. Материалы и методы

Теоретико-методологическое основание описания самоорганизации мышления на базе его вербальных и невербальных компонентов в данном случае предполагает использование концептуальных подходов к самоорганизующимся

сложным системам, имеющим как спонтанный, так и целенаправленный характер своей реализации. Представленные подходы, взаимодополняя друг друга, способствуют примирению противоречий, характерных для них по отдельности. Целенаправленность системы обеспечивает ей способность к накоплению информации о своих прошлых состояниях, а спонтанность делает возможным обеспечить достаточный для развития уровень независимости от внешней среды [2].

Для объяснения особенностей взаимодействия роли в самоорганизации мышления его вербальных и невербальных компонентов были использованы положения, применяемые в теории автопоэзиса Э. Морена, У. Варела и Ф. Матурана, а также теории двойного кодирования А. Пайвио [9, 10, 21, 22]. Описание соотношения сознания и бессознательного со знаковой и образной составляющими мышления дается через теории С. Эпштейна, В.С. Ротенберга, А. Дейкстерхейса и в теории рабочего пространства Б. Баарса [18, 19, 13].

3. Результаты исследования

3.1. Представление о целенаправленном и спонтанном характере самоорганизации

Множество различных, зачастую имеющих диаметрально противоположные точки зрения на проблематику теорий самоорганизации, можно для удобства анализа разделить на две доминирующие группы. Разумеется, из-за значительного интереса науки к феномену самоорганизующихся систем, далеко не все теории можно поместить в ту или иную группу. Тем не менее основные подходы к самоорганизации, во многом по исторически сложившимся причинам, в общие представления о характере самоорганизации сложных систем, присущие этим группам, вполне укладываются. Первая группа объединяет теории, согласно основным положениям которых, любая сложная самоорганизующаяся система должна обладать каким-либо изначально заданным образом конечного результата, подразумеваемым по итогам ее активности. Во вторую группу можно отнести теории, в которых самоорганизация системы носит спонтанный характер и не нуждается в наличии цели для своего развития.

Первая группа теорий включает те из них, которые представляют дальнейшее развитие некоторых других теоретических концепций, изначально не связанных с самоорганизацией и исследованием психических явлений.

Интерпретативная теория организации представляет собой дальнейшее развитие функционалистской парадигмы, с попыткой устранения недостатков последней. В рамках интерпретативной теории функционирование системы и ее подсистем объясняются через действия входящих в нее компонентов. Эти компоненты, в роли которых могут выступать, например, члены группы, направляют свою деятельность на актуальное состояние системы, что, в свою очередь, поддерживает взаимодействие самих подсистем. В данном подходе к самоорганизации ключевую роль в системе играет коммуникация, за счет которой создается вся структура системы. Соответственно члены группы целенаправленно действуют в коммуникативной среде, которую они создают и которую они сами непрерывно конструируют в процессе взаимодействия друг с другом [23].

Системно-теоретический подход к самоорганизации Х. фон Ферстера предполагает два различных варианта самоорганизации в системе. Первый вариант предусматривает воздействия порядка из внешней среды. Второй предполагает отбор из окружающей среды таких помех, которые способны усилить внутренний порядок системы. Таким образом, порядок возникает из помех системы, которые становятся строительным материалом самоорганизации [24].

Теория катастроф Р. Тома и К. Зимана описывает процесс самоорганизации как дискретные, внезапные изменения режима функционирования различных систем в ответ на непрерывные, плавные изменения воздействий внешней среды. Данная теория предполагает наличие «плохих» и «хороших» состояний системы. Те системы, которые находятся в устойчивых состояниях, должны быть признаны «плохими», если имеется лучший вариант состояния [25]. Если такую систему дискретно перевести из «плохого» устойчивого состояния ближе к «хорошему», то в дальнейшем она самостоятельно будет двигаться в направлении, улучшавшем ее состояние. Таким образом, в этой теории сочетается детерминизм и непредсказуемость, однако постулируется возможность целенаправленного выбора вблизи одной из возможных точек резких изменений.

Кибернетический подход к самоорганизации Н. Винера обусловлен обменом информацией, коммуникацией между объектами. Основное внимание в этом случае уделяется алгоритмам, позволяющим функционировать системе заранее заданным образом. Такое представление о самоорганизации подразумевает существование цели, которая определена до начала функционирования системы как единого целого. В этом случае система самоорганизуется самостоятельно только тогда, когда стремится к заранее заданному результату [2].

Во вторую группу входят теории, изначально создававшиеся для описания феномена самоорганизации и включающие в себя направления, изучающие психические феномены.

В общей теории систем, основоположником которой является Л. фон Берталанфи, любая система, вне зависимости от вида составляющих ее элементов, состоит из множества компонентов, которые определенным образом взаимодействуют друг с другом. Феномен самоорганизации в таких системах представляет собой внутренне обусловленное самоусложнение иерархии структуры этой системы под влиянием противоречивости взаимодействия составляющих ее компонентов [21; 25].

В концепции эластичных экосистем К. Холлинга самоорганизация определяется как «эластичность» или «упругость» системы. Несмотря на то, что стабильность понимается данным исследователем еще в рамках кибернетического подхода, как способность поддерживать равновесие, ответ на внешние воздействия системы определяется им уже в виде спонтанной нецеленаправленной, самодетерминированной реакции при сильной турбулентности внешней среды [26].

Согласно теории детерминистического хаоса Э. Лоренца и Б. Мандельброта, система, которая демонстрирует нерегулярное, неравномерное и непредсказуемое поведение, является хаотической. Однако такая система чрезвычайно чувствительна даже к незначительным изменениям начальных условий, которые способны запустить процесс спонтанного упорядочивания с непредсказуемым результатом [21, 24].

Концепция самоорганизованной критичности П. Бака, во многом сходная с теорией детерминистического хаоса Э. Лоренца, рассматривает самоорганизацию в системе как спонтанно эволюционирующий процесс, движущийся к своему критическому состоянию [27]. Такое понимание самоорганизации во многом сближает концепцию самоорганизованной критичности с теорией катастроф Р. Тома, однако, в отличие от нее, движение к критическому состоянию запускает цепную реакцию, каскад бифуркаций, которые исключают возможность целенаправленного выбора развития системы в процессе ее самоорганизации.

Теория диссипативных структур И. Пригожина и синергетика Г. Хакена, по мнению многих исследователей, внесли решающий вклад в современное понимание самоорганизации систем [7, 8]. Несмотря на то что И. Пригожин, зачастую избегал упоминания понятия «самоорганизация», предпочитая использовать вместо него термин «диссипация» — рассеивание, он вместе с Г. Хакеном сформулировал основные концепции самоорганизации, как она понимается в современной науке. Теории этих двух ученых взаимодополняют друг друга и обычно воспринимаются как единое целое. Однако для более полного представления о процессах самоорганизации их теории следует рассмотреть по отдельности. По теории И. Пригожина самоорганизация в первую очередь зависит от прошлого состояния системы, в котором она находилась до момента изменений, причем будущее направление развития остается непредсказуемым, обеспечивая нелинейность развития системы. Происходит это из-за собственных флуктуаций системы. Возникающие в итоге новые структуры образуются сами по себе. Идеи И. Пригожина, развитые Г. Хакеном в синергетику, описывают так называемую когерентную самоорганизацию. Она представляет собой результат кооперативного взаимодействия однородных элементов, способных синхронизировать внутренние процессы, итогом которых становится когерентное (взаимосвязанное) поведение. При этом синергетическое описание систем не сводится к описанию поведения объектов, ее скорее интересует установление и функционирование связей между этими объектами [8].

Опираясь на работы по теории самоорганизации И. Пригожина и Г. Хакена, И.С. Добронравова предложила в качестве нового стиля научного мышления термин «нелинейное мышление» [28]. В соответствии с этим стилем мышление, являясь открытой, неравновесной системой, управляемой нелинейными законами, определяется готовностью к появлению новых событий, в которых велика роль случайности. Это делает мышление не полностью детерминированным, лишь вероятностно зависящим от прошлого опыта, что позволяет ему демонстрировать эвристичность на уровне цельных категориальных структур. По мнению И.С. Добронравовой, именно исследование категориальных структур могут помочь лучше понять основные процессы самоорганизации [29].

Близким к синергетике по смыслу является теория Э. Морена, в которой он разрабатывал два фундаментальных аспекта порождения сложности, подразумевающей самоорганизующуюся систему. Первым таким аспектом является холизм, т.е. объединение компонентов системы, образующих единое целое, которое обретает новые свойства, не обязательно сводимые к своим составным частям. Второй аспект представляет собой сложное структурообразование каких-либо элементов посредством нередуцируемых противоречий между ними,

не только разрушающими, но и строящими сложные системы [10]. Особенность самоорганизации в данном случае, по мнению Э. Морена, заключается в создании своеобразных генерирующих петель в которых результаты, порождаемые системой, сами превращаются в производящий источник новой сложности [30]. Это означает наличие неотменяемой неопределенности любого процесса в системе, открытость и нелинейность конечного результата деятельности такой системы. На основе этой теории Э. Мореном были разработаны основные принципы сложного мышления. Согласно с представлениями исследователя сложное мышление воспроизводит основные свойства сложной системы, являясь открытым и нелинейным по своей природе, что сближает это представление о мышлении с концепцией И.С. Добронравовой. При этом, с точки зрения Э. Морена, такое мышление носит холистический характер. Другими словами, сложное мышление при познании окружающего мира должно отдавать приоритет целостным структурам, а не их отдельным частям. В этом смысле сложность мышления заключается в попытке обобщить противоречивые идеи, чьи противоречия являются движущей силой развития познания, постоянно нарушая и вновь создавая организованность в системе [31].

Еще одним способом описания самоорганизации является теория автопоэзиса предложенная чилийскими учеными Ф. Варелой и У. Матураной [9]. Автопоэзис в буквальном переводе означает самопроизводство, самотворчество. В данной теории это означает, что система способна организовать сама себя, не нуждаясь во внешнем управлении или целенаправленном воздействии, образуя свою систему связей между структурой и функцией такой системы. Вследствие этого, автопоэтическая система возникает спонтанно, однако только при соблюдении ряда первоначальных обстоятельств. Кроме того, что эта система способна к самопроизводству, она также способна и к самоподдержанию своих основных процессов и структур, которые, в свою очередь, будут определять состояние всей системы. Этот феномен, названный Ф. Варелой и У. Матураной структурным сопряжением и впоследствии более полно раскрытый Н. Луманом, состоит в том, что система для своего существования должна находиться в состоянии, соответствующем определенной среде, которая изменяется вместе с самой системой, в ином случае система разрушается [32]. Поэтому любая сложная система, способная к адаптации, начав взаимодействовать с внешним миром, активно приспосабливается к среде, которая, в свою очередь, изменяется «навстречу» такой адаптивной системе. Итогом этому становится взаимная приспособленность системы и среды. В дальнейшем Ф. Варела, разрабатывая подходы к проблеме познания, приходит к заключению о необходимости использования в изучении всей сложности мира автопоэтического, сложного мышления. Это мышление, в природе которого заложены способности к воспроизведению и поддержанию самого себя. Это самообновляющийся познавательный процесс, генерирующий разнообразие, обладающий повышенной чувствительностью ко всему новому и способный гибко реагировать на любые возможные изменения окружающего мира [33, 34].

К. Майцер, один из ведущих ученых в области теории самоорганизации, так же рассматривал сложное мышление, называемое им сложносистемным, как одновременно проявление синергетических эффектов сложного мира и способ его познания [31]. С его точки зрения, такое мышление обязательно

нелинейно и, следовательно, предполагает инвариантность, способность меняться вместе с меняющимся миром в соответствии с законами сложных самоорганизующихся систем [35].

Представленные подходы к пониманию самоорганизации, характерные для первой и второй группы теорий, несмотря на наличие ряды противоречий между собой, постулируют спонтанное возникновение связей между компонентами системы. Основное различие заключается в том, что для первой группы теорий спонтанность процессов отодвинута от начала реализации самоорганизации системы и требует для этого внешнего управляющего воздействия. Для второй группы теорий спонтанность — это свойство, изначально присущее самоорганизующимся системам, позволяющим реализовывать свою активность без внешнего воздействия. В действительности данное противоречие возможно обойти в том случае, если конкретизировать элементы, составляющие самоорганизацию. В таких конкретных элементах вполне можно выделить те, что носят целенаправленный характер, и определить элементы, для которых характерна спонтанность. Такая дифференциация компонентов самоорганизующейся системы позволяет предметно описать процессы и структуру самоорганизации, наполнив ее конкретным содержанием. Применительно к мышлению в качестве таких элементов могут выступать его вербальный и невербальный компонент.

3.2. Вербальный и невербальный компоненты мышления как составляющие самоорганизации

Взаимодействие вербального и невербального компонента мыслительной деятельности одним из первых описал А. Пайвио, выдвинув гипотезу так называемого «двойного кодирования». На основе эмпирических данных им было установлено, что в человеческой памяти информация представлена в двух формах: образной и символьной. Одна из этих форм, как правило, преобладает над другой, реализуясь раньше, по крайней мере, в процессе запоминания. В зависимости от типа предоставляемой информации и наличия определенного опыта человек, например, склонен запоминать виденную ранее картину в виде набора образов [22].

Дальнейшая проверка выдвинутой гипотезы продемонстрировала, что оба способа работы с информацией могут реализовываться в мышлении независимо друг от друга, задействуя только вербальный или исключительно невербальный компонент. Однако в реальных, а не экспериментальных условиях присутствует та или иная форма взаимодействия между ними [17]. М. Дени, занимающийся изучением образного мышления, уточнил, что сам образ может являться моделью для человеческого мышления [36]. Однако часть исследователей считает, что дело обстоит противоположным образом. Именно мысль приводит к визуализации, при том, что образы так же вполне способны порождать новые образные формы [16, 37].

В своих дальнейших исследованиях А. Пайвио в соавторстве с Дж. Ричардсоном пришел к выводу о том, что когнитивные процессы, используя символьную и образную информацию, работают последовательно. Вначале информация преобразуется в образную форму, с которой работает невербальное мышление, затем, после предварительной обработки, информация переводится

в символную форму, поступая в распоряжение вербального мышления [5]. В том случае, если человеческое мышление и память имеют дело с абстракциями высокого порядка, образы исполняют роль своеобразных подсказок, позволяя проводить аналогии, упрощая тем самым мыслительную деятельность в целом.

Таким образом, вербальные и невербальные составляющие познавательных процессов выполняют неодинаковые функции. Невербальный компонент, выполняет подготовительную и ориентировочную функции при обработке информации. Вербальный компонент уточняет и обобщает информацию. Важно отметить, что переход от одного компонента к другому имеет динамичный характер, вербально оформленная информация может перекодироваться в образную, которая, в свою очередь, снова преобразуется в ту или иную символную форму.

Вербальные и невербальные составляющие мышления, чередуя друг друга, и формы информации как таковые создают сложные последовательные цепочки, спонтанно меняющие свою структуру и приводя к заранее не просчитываемым последствиям. Действуя в соответствии с принципами самоорганизации сложных систем, они испытывают на себе воздействия положительных и отрицательных обратных связей, что позволяет считать образный и символный элемент мышления одним из структурных и процессуальных основ его самоорганизации.

В ходе выполнения мыслительной деятельности мышление как самоорганизующаяся система способна выполнять переходы из одного состояния в другое, способствуя появлению новых элементов системы и разрушению уже существующих.

Как показывают исследования ряда ученых, образная составляющая мышления более склонна к произвольной непосредственной активности, тогда как словесная имеет более произвольный характер [18, 37, 38]. Следовательно, именно вербальная, символная составляющая мыслительных процессов может отвечать за целенаправленность самоорганизации мыслительной деятельности, а невербальная, визуальная составляющая — иметь отношение к спонтанности этих процессов. Действуя совместно, вербальная и невербальная составляющие мышления выполняют сознательные или бессознательные переходы от одного способа работы с информацией к другому, тем самым способствуя развитию и упорядочиванию системы в целом.

Для того чтобы понять механизмы соотношения вербального и невербального в мышлении, необходимо более подробно остановиться на той роли, которую выполняют сознание и бессознательное в обработке информации.

3.3. Роль сознательного и бессознательного в самоорганизации мышления

В связи с множеством коннотаций, характерных для этих понятий, следует определить, как сознательное и бессознательное будут пониматься в данном случае.

Обобщая общепринятые представления об этих явлениях в связи с мышлением и не включая в такое обобщение специфическое понимание, характерное для психоаналитических направлений, сознательное и бессознательное в человеческой психике можно представить как две ментальные области, частично

пересекающиеся друг с другом. Каждая из этих областей хранит информацию своего типа, взаимодействуя с окружающей действительностью определенным, присущим только ей способом [18, 19, 39;]. При таком понимании, когда основное внимание уделяется аспекту работы с информацией, следует конкретизировать термины, представив их как когнитивное сознательное и когнитивное бессознательное. Данная формулировка одним из первых была использована П. Розиным и в дальнейшем получила свое развитие в работах целого ряда когнитивных психологов [40]. Согласно их представлениям, под когнитивным бессознательным понимается такой вариант обработки поступающей информации, при котором она осуществляется помимо волевого контроля, благодаря произвольной активности ряда психических механизмов, связанных с перцепцией. Когнитивное сознательное, являясь прямой противоположностью, выполняет обработку информации под волевым контролем, когда человек отдает себе отчет как о содержании информации, так и о способах работы с ней. В этом смысле сознание можно представить как непосредственный акт оперативной памяти, осуществляемый в актуальный момент времени.

По мнению Б. Баарса, разработавшего теорию рабочего пространства, сознательное в человеке, является продуктом бессознательного, формируя общее рабочее пространство психики [18]. С ним согласны и некоторые другие исследователи, разрабатывающие подходы, которые прямо постулируют положение о первичности бессознательного при обработке, по крайней мере, визуальной информации [41]. При этом такие ученые, как С. Деан и В.С. Ротенберг в своих исследованиях приходят к выводу, что основой бессознательного в психике является невербальное мышление, опирающееся на образы разного уровня сложности и абстрактности, тогда как сознательная часть психики опирается на символично-понятийную компоненту, формируемую посредством вербального, словесно-логического мышления.

Экспериментальные данные ряда исследований свидетельствуют, что благодаря более высокой скорости обработки информации бессознательной составляющей человеческой психики, которая опирается на образное мышление, общий объем информации превышает таковой у сознательной составляющей [18]. Вербальное мышление, ограниченное необходимостью переводить информацию в понятийную, словесную форму, тем самым снижает поток информации, проходящий под сознательным контролем. Однако более низкая скорость обработки информации, связанная с переводом в символьную, более абстрактную форму, делает возможным ее обобщение и классификацию, что положительно сказывается на создании цельных ментальных моделей окружающей действительности. С другой стороны, использование системы образов в мышлении способствует объединению в единое целое большего количества различной информации, что понижает нагрузку на мышление в целом. Более того, образ, как правило, менее склонен к изменениям и искажениям вследствие меньшей загруженности дополнительной информацией, так как вербальная интерпретация идет следом за невербальной, а не наоборот. Другими словами, необходимость переводить информацию из первичного набора образов во вторичные по отношению к ним понятия приводит к неизбежным искажениям и потерям части поступающей информации. Природа вербальных

описаний из-за неоднозначности используемых понятий, предполагает возможность различных трактовок, тогда как образ всегда достаточно конкретен и однозначен [37]. Впрочем, сама по себе неоднозначность в трактовках поступающей информации не всегда является недостатком вербального компонента мышления. С позиций самоорганизации, такая многозначность способствует созданию новой информации независимой от сигналов, поступающих из внешней среды, увеличивая автономность мышления, что является одним из важнейших свойств сложных самоорганизующихся систем.

Обсуждение и заключение

Спонтанность и целенаправленность самоорганизации мышления можно описать через взаимодействие его вербального и невербального компонентов. Представленные результаты позволяют сделать предположение, что вербальный компонент, иницируя волевые мыслительные процессы, обуславливает целенаправленный характер самоорганизации, а невербальный компонент, отвечая за произвольные мыслительные процессы, способствует спонтанности самоорганизации. При этом основой вербального мышления является сознательная область психики, а основой мышления невербального — бессознательная.

Таким образом, полученные результаты теоретического исследования свидетельствуют о взаимодействии между собой компонентов мышления, которые одновременно иницирует и взаимодействие этих противоположных областей психики. Все это позволяет обрабатывать информацию разными способами, чередуя их между собой, создавая сложную саморазвивающуюся систему, способную поддерживать саму себя. Каждый из компонентов мышления имеет свои особенности, сильные и слабые стороны в обработке информации, обусловленные теми областями психики, которые их поддерживают. Следовательно, в соответствии с этими особенностями и реализуется самоорганизация мыслительных процессов и структур.

В связи с тем, что невербальный способ обработки информации имеет более высокую скорость и объем, а вербальный более высокую степень абстрактности и структурированности, именно невербальный компонент мышления иницирует процесс обработки информации, который впоследствии подхватывается вербальным компонентом, в случае необходимости в более детальной работе с ней.

На основе сказанного можно представить мышление как процесс чередования вербальной и невербальной обработки информации при осуществлении мыслительной деятельности, который непрерывно создает последовательности различных форм, образующих индивидуальный рисунок самоорганизации мышления в каждом конкретном случае. При этом чередование образов и понятий, образующихся в человеческой психике при реализации мыслительной деятельности, одновременно создает динамические информационные объекты и системы связей между ними, отражающими соответственно структурную и процессуальную стороны самоорганизации. Можно предположить, что особенностью таких информационных объектов является возможность быстро переходить из одной формы в другую, за счет способности мышления переводить образы в понятия и наоборот.

В соответствии с предложенным описанием мышление представляет собой открытую самоорганизующуюся систему, в которой составляющие ее вербальные и невербальные элементы, взаимодействуя между собой, формируют новые объекты и связи между ними, которые, в свою очередь, способствуют одновременно спонтанному и целенаправленному характеру самоорганизации мышления как сложной системы.

Представленные результаты позволяют составить более точное представление об участии в процессе самоорганизации ее отдельных компонентов, эффективнее настраивать процесс обучения, регулируя интенсивность и качество работы с информацией, за счет выстраивания оптимальной структуры и процессов взаимодействия между ее вербальными и невербальными составляющими.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яновская Т.Э. К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // Естественно-гуманитарные исследования. – 2013. – №. 2. – С. 89–95.
2. Жилин В. и др. К вопросу о самоорганизации в кибернетических и синергетических системах // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 2. – №. 2. – С. 142–149.
3. Клочко В.Е. и др. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
4. Roth G. Erkenntnis und Realität: das reale Gehirn und seine Wirklichkeit // Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. – 1987. – Т. 8. – Pp. 229–225.
5. Фаликман М., Спиридонова В. Когнитивная психология: история и современность. – М.: Ломоносовъ, 2011. – 384 с.
6. Винер Н. Кибернетика и общество. – М.: АСТ, 2019. – 190 с.
7. Пригожин И., Стенгерс И., Аршинов В.И., Климонтович Ю.Л., Сачков Ю.В., Данилов Ю.А. Порядок из хаоса. – М.: УРСС, 2005. – 294 с.
8. Haken H., Portugali J. Information and self-organization // Entropy. – 2017. – Т. 19. – №. 1. – P. 18.
9. Maturana H.R., Varela F.J. Autopoiesis and cognition: The realization of the living. – Springer Science & Business Media, 2012. – Т. 42.
10. Morin E. Complex thinking for a complex world—about reductionism, disjunction and systemism // Systema: Connecting matter, life, culture and technology. – 2014. – Т. 2. – №. 1. – P. 14–22.
11. Скорынин С.С., Михайлова Т.Л. Проект когнитивной семантики как «территория» исследований искусственного интеллекта // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – №. 3–6. – С. 984–988.
12. Fauconnier G. Mental spaces // Ten Lectures on Cognitive Construction of Meaning. – Brill, 2018. – Pp. 1–23.
13. Norman D.A. Models of human memory. – Elsevier, 2013. [Electronic resource]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=sGQhBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Norman+D.+Memory> (accessed February 21, 2022).
14. de Bono E. Practical Thinking: Four Ways to be Right, Five Ways to be Wrong. – Random House, 2017. [Electronic resource]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=Q1grDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=de+Bono+Lateral> (accessed February 21, 2022).
15. Агеев В.Н. Семиотический подход к исследованию пользовательского интерфейса электронного издания // Университетская книга: традиции и современность. – 2015. – С. 9–13.

16. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. – 2016. – №. 6. – С. 102–109.
17. Finke R.A. Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization. Psychology press, 2014.
18. Ревонсуо А. Психология сознания. – Издательский дом» Питер», 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=drIWIPNONpgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ревонсуо+А.+Психология+сознания> (accessed February 21, 2022).
19. Ротенберг В.С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга. – М.: ООО Центр гуманитарной литературы РОН, 2001. – 256 с.
20. McAleese R. The Knowledge Arena as an Extension to the Concept Map: Reflection in Action // Interactive Learning Environments. – 1998. – No. 6(3). – Pp. 251–272.
21. Шестакова Е.В. Формирование интегративного механизма самоорганизации производственно-экономических систем. – Scientific magazine Kontsep, 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=mXhjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA160&dq=Шестакова+Самоорганизация> (дата обращения: 02.02.2022).
22. Sadoski M., Paivio A. Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing. Routledge, 2013.
23. Anzola D., Barbrook-Johnson P., Cano J.I. Self-organization and social science // Computational and Mathematical Organization Theory. – 2017. – Т. 23. – № 2. – Pp. 221–257.
24. Люлин П.Б. Эволюция науки о системах // Фундаментальные исследования. – 2014. – Т. 1. – № 5. – С. 151–156
25. Zhang W.J. Screening node attributes that significantly influence node centrality in the network // Selforganizology. – 2016. – Т. 3. – № 3. – Pp. 75–86.
26. Gunderson L.H., Allen C.R., Holling C.S. Foundations of ecological resilience. – Island Press, 2012.
27. Bak P. How nature works: the science of self-organized criticality. Springer Science & Business Media, 2013. [Electronic resource]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=x8nSBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP12&dq=How+nature+works:+the+science+of+self-organize> (accessed February 21, 2022).
28. Добронравова И.С. Нелинейное и сложное мышление // Практическая философия науки. – Сумы: Университетская книга, 2017. – С. 92–101.
29. Добронравова И.С. Синергетика: Становление нелинейного мышления. – Киев, 1990. – 147 с.
30. Князева Е.Н. Инновационная сложность: методология организации сложных адаптивных и сетевых структур // Философия науки и техники. – 2015. – Т. 20. – №. 2. – С. 50–69.
31. Князева Е.Н. Сложное мышление: Э. Морен, Ф. Варела, К. Майнцер // Философия мышления. – Одесса, 2013. – С. 17–39.
32. Luhmann N., Baecker D., Gilgen P. Introduction to systems theory. – Cambridge: Polity, 2013. – С. 50–5900.
33. Varela F.J., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA: The MIT Press, 1991.
34. Varela F.J. Patterns of Life: Intertwining Identity and Cognition // Brain and Cognition. – 1997. – Vol. 34. – Pp. 72–87.
35. Майнцер К. Сложносистемное мышление. – М.: URSS, 2009. – 464 с.
36. Denis M. Imagery and thinking // Imagery and cognition. – Springer, New York, NY, 1991. – Pp. 103–131.
37. Rollins M. The mind in pictures: Perceptual strategies and the interpretation of visual art // The Monist. – 2003. – Т. 86. – №. 4. – Pp. 608–631.

38. Norris P., Epstein S. An experiential thinking style: Its facets and relations with objective and subjective criterion measures // *Journal of Personality*. – 2011. – Vol. 79. – P. 1044–1080.
39. Абдурахимов К.А. Анализ проблемы сознательного и бессознательного в психологической науке // *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*. – 2015. – №. 5. – С. 8–17.
40. Аллахвердов В.М., Воскресенская Е.Ю., Науменко О.В. Сознание и когнитивное бессознательное // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. – 2008. – № 2. – С. 10–19.
41. Деан С. Сознание и мозг. Как мозг кодирует мысли. – М.: Карьера Пресс, 2018. – 416 с.

REFERENCES

1. Yanovskaya T.E. To the question of the concept of «self-organization» in psychological and pedagogical research. *Natural Humanitarian Research*. 2013. No. 2. Pp. 89–95.
2. Zhilin V., et al. On the issue of self-organization in cybernetic and synergetic systems. *Bulletin of the Leningrad State University A.S. Pushkin*. 2010. Vol. 2. No. 2. Pp. 142–149.
3. Klochko V.E., et al. Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of a person (introduction to transpective analysis). Tomsk: Tomsk State University, 2005. 174 p.
4. Roth G. Erkenntnis und Realität: das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. 1987. Vol. 8. Pp. 229–225.
5. Falikman M., Spiridonova V. Cognitive psychology: history and modernity. Moscow: Lomonosov, 2011. 384 p.
6. Viner N. Cybernetics and society. Moscow: AST, 2019. 190 p.
7. Prigozhin I., Stengers I., Arshinov V.I., Klimontovich Yu.L., Sachkov Yu.V., Danilov Yu.A. Order out of chaos. Moscow: URSS, 2005. 294 p.
8. Haken H., Portugali J. Information and self-organization. *Entropy*. 2017. Vol. 19. No. 1. P. 18.
9. Maturana H.R., Varela F.J. Autopoiesis and cognition: The realization of the living. Springer Science & Business Media, 2012. Vol. 42.
10. Morin E. Complex thinking for a complex world—about reductionism, disjunction and systemism. *Systema: Connecting matter, life, culture and technology*. 2014. Vol. 2. No. 1. Pp. 14–22.
11. Skorynin S.S., Mikhailova T.L. The project of cognitive semantics as a «territory» of artificial intelligence research. *International Student Scientific Bulletin*. 2018. No. 3–6. P. 984–988.
12. Fauconnier G. Mental spaces. *Ten Lectures on Cognitive Construction of Meaning*. Brill, 2018. Pp. 1–23.
13. Norman D.A. Models of human memory. Elsevier, 2013. [Electronic resource]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=sGQhBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Norman+D.+Memory> (accessed February 21, 2022).
14. de Bono E. Practical Thinking: Four Ways to be Right, Five Ways to be Wrong. Random House, 2017. [Electronic resource]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=Q1grDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=de+Bono+Lateral> (accessed February 21, 2022).
15. Ageev V.N. Semiotic approach to the study of the user interface of an electronic publication. University book: traditions and modernity. 2015. Pp. 9–13.
16. Usoltsev A.P., Shamalo T.N. Visualization and its functions in teaching. *Pedagogical education in Russia*. 2016. No. 6. Pp. 102–109.
17. Finke R.A. Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization. *Psychology press*. 2014.
18. Revonsuo A. Psychology of consciousness. Publishing house «Peter», 2012. [Electronic resource]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=drIWIPNONpgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ревонсуо+А.+Психология+сознания> (accessed February 21, 2022).

19. *Rotenberg V.S.* Dreams, hypnosis and brain activity. Moscow: LLC Center for Humanitarian Literature RON, 2001. 256 p.
20. *McAleese R.* The Knowledge Arena as an Extension to the Concept Map: Reflection in Action. *Interactive Learning Environments*. 1998. Vol. 6(3). Pp. 251–272.
21. *Shestakova E.V.* Formation of an integrative mechanism of self-organization of production and economic systems. Scientific magazine Kontsep, 2017. [Electronic resource]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=mXhjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA160&dq=Shestakova+Self-Organization> (date of access: 02.02.2022).
22. *Sadoski M., Paivio A.* Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing. Routledge, 2013.
23. *Anzola D., Barbrook-Johnson P., Cano J.I.* Self-organization and social science. *Computational and Mathematical Organization Theory*. 2017. Vol. 23. No. 2. Pp. 221–257.
24. *Lyulin P.B.* Evolution of the science of systems. *Fundamental research*. 2014. Vol. 1. No. 5. Pp. 151–156.
25. *Zhang W.J.* Screening node attributes that significantly influence node centrality in the network. *Selforganizology*. 2016. Vol. 3. No. 3. Pp. 75–86.
26. *Gunderson L.H., Allen C.R., Holling C.S.* Foundations of ecological resilience. Island Press, 2012.
27. *Bak P.* How nature works: the science of self-organized criticality. Springer Science & Business Media, 2013. [Electronic resource]. URL: <https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=x8nSBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP12&dq=How+nature+works:+the+science+of+self-organize> (accessed February 21, 2022).
28. *Dobronravova I.S.* Nonlinear and complex thinking. *Practical philosophy of science*. Sumy: University Book. 2017. Pp. 92–101.
29. *Dobronravova I.S.* Synergetics: The formation of nonlinear thinking. Kiev, 1990. 147 p.
30. *Knyazeva E.N.* Innovative complexity: methodology for organizing complex adaptive and network structures. *Philosophy of science and technology*. 2015. Vol. 20. No. 2. Pp. 50–69.
31. *Knyazeva E.N.* Complex thinking: E. Morin, F. Varela, K. Mainzer. *Philosophy of thinking*. Odessa. 2013. Pp. 17–39.
32. *Luhmann N., Baecker D., Gilgen P.* Introduction to systems theory. Cambridge : Polity, 2013. C. 50–5900.
33. *Varela F.J., Thompson E., Rosch E.* The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA: The MIT Press. 1991
34. *Varela F.J.* Patterns of Life: Intertwining Identity and Cognition. *Brain and Cognition*. 1997 Vol. 34. Pp. 72–87.
35. *Mainzer K.* Complex system thinking. Moscow: URSS, 2009. 464 p.
36. *Denis M.* Imagery and thinking. Imagery and cognition. Springer, New York, NY, 1991. Pp. 103–131.
37. *Rollins M.* The mind in pictures: Perceptual strategies and the interpretation of visual art. *The Monist*. 2003. Vol. 86. No. 4. Pp. 608–631.
38. *Norris P., Epstein S.* An experiential thinking style: Its facets and relations with objective and subjective criterion measures. *Journal of Personality*. 2011. Vol. 79. Pp. 1044–1080.
39. *Abdurahimov K.A.* Analysis of the problem of conscious and unconscious in psychological science. *Science*. Thought: electronic periodical. 2015. No. 5. Pp. 8–17.
40. *Allahverdov V.M., Voskresenskaya E.Yu., Naumenko O.V.* Consciousness and the cognitive unconscious. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*. 2008. No. 2. Pp. 10–19.
41. *Dean S.* Consciousness and the brain. *How the brain encodes thoughts*. Moscow: Career Press, 2018. 416 p.

Информация об авторах

Денис Фатыхович Даутов, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и организационной психологии, Донской Государственный технический Университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация. **E-mail:** 1dautov-80@mail.ru

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор, Донской Государственный технический Университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация.
E-mail: belousovaak@gmail.com

Information about the authors

Denis F. Dautov, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Psychology of Education and Organizational Psychology Department, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation.
E-mail: dautov-80@mail.ru

Alla K. Belousova, Doc. Psych. Sci., Professor of Psychology of Education and Organizational Psychology Department, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation.
E-mail: belousovaak@gmail.com

ПРОЕКТИВНЫЙ ТЕСТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСТРУКТА ИЗМЕНЫ

© *И.М. Юсупов*

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань,
Российская Федерация

Поступила в редакцию 03.03.2022

В окончательном варианте 10.04.2022

■ Для цитирования: Юсупов И.М. Проективный тест психологического конструкта измены // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 91–112. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.7>

Аннотация. Измена и предательство как психосоциальные явления автономно от человека не существуют. Многими религиями они признаются как нарушение нравственного табу. В основе этих издревле отмеченных поступков лежат необузданные эгоистические установки субъекта, доминирующие над декларированными нормативами социума с его ценностями, к которым общество всегда относилось традиционно морально-нравственные императивы. Триггером отступничества от принятых норм могут стать унижение, зависть и множество сопутствующих детерминант, ущемляющих самооценку человека. Измена представляет собой психологический конструкт, который непосредственно не поддается количественному измерению. По определению, измена — *процесс тайного одностороннего нарушения субъектом доверительных принципов сосуществования членов содружества*. Наиболее достоверными маркерами измены предстают поведенческие акты субъекта, чаще совершаемые им подсознательно. Они сродни пátтернам — консервативным узорам поведения, кристаллизовавшимся как продукт адаптивных алгоритмов еще в дошкольном детстве. Их проявление встречается не повседневно, а чаще в кризисных ситуациях жизни. По частоте проявлений маркеров можно судить о возвращенных комплексах, конфигурация которых вследствие нанесенной психической травмы искажает нормативные для общества поступки и служит предиктором измены. Выдвинута концепция: композиция акта измены вызревает из психологических комплексов субъекта, которые являются предикторами поступка; комплексы представлены комплементарными диадами: власть — страх, обида — месть, алчность — девальвация ценностей.

Цель теоретико-эмпирического исследования — сконструировать диагностический инструмент, основанный на защитном механизме проективной индентификации субъекта при аттестации им поступков хорошо знакомого человека.

В испытаниях теста приняли участие волонтеры с высшим образованием и учеными степенями. Нормализация диагностических шкал проведена сигмальным методом в выборке 242 человека. При $\chi = 8,4$ и $\sigma = 2,2$ вычислена квинтильная шкала нравственных установок субъектов. Надежность теста по формуле Спирмена-Брауна составила +0,76, а валидность по критерию +0,72. Дискриминативность теста по формуле Фергюсона определилась как $0,857 \approx 0,86$.

Испытания теста на репрезентативной выборке подтвердили его соответствие всем психометрическим характеристикам. Были очерчены границы применимости и выявлены скрытые прогностические возможности сконструированного диагностического инструмента.

Ключевые слова: психологические комплексы; предикторы измены; тест; шкалы.

PROJECTIVE TEST OF A TREASON PSYCHOLOGICAL CONSTRUCT

© *I.M. Yusupov*

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russian Federation

Original article submitted 03.03.2022

Revision submitted 10.04.2022

■ For citation: Yusupov I.M. Projective test of a treason psychological construct. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):91–112. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.7>

Abstract. Treason and betrayal as psychosocial phenomena do not exist independently of a person. Many religions consider them to be a violation of a moral taboo. These deeds, marked since ancient times, are based on unchecked egoistic attitudes of a subject which dominate over the declared social norms, while traditional moral imperatives were always considered values of the society. The triggers of deviation from the accepted norms may be humiliation, envy and many other concomitant determinants which fringe upon a person's self-esteem.

Treason is a psychological construct which cannot be directly quantitatively measured. By definition, treason is *a process of a subject's secret unilateral abuse of the trusting principles of community members' coexistence*. The most reliable markers of treason are the subject's behavioral acts, most often performed subconsciously. They are akin to patterns — conservative schemes of behavior which crystallize as a product of additive algorithm as early as in the pre-school childhood. They are not manifested daily, but most often in crisis situations. The frequency of markers' manifestations may indicate the established complexes; configuration of the latter as a result of an inflicted psychological trauma distorts the deeds normative for the society and serves as a predictor of treason.

The author proposes the following conception: the composition of a treason act ripens from the psychological complexes of a subject, which serve as predictors of the deed; the complexes are represented by complementary dyads: power — fear, offense — revenge, avidity — devaluation of values.

The objective of the theoretical and empirical research is to construct a diagnostic tool based on the protective mechanism of a subject's projective identification while the subject attests the deeds of a thoroughly familiar person.

The test was validated with the help of volunteers with higher education and academic degrees. The diagnostic scales were normalized with a sigma method on a sample consisting of 242 people. At $\chi = 8.4$ и $\sigma = 2.2$, a quintile scale of the subjects' moral attitudes was calculated.

The test reliability by Spearman-Brown formula was +0.76 and validity by criterion was +0.72. The test discriminatory power by Ferguson formula was determined as $0.857 \approx 0.86$.

The test checks on representative sample confirmed its compliance with all psychometric characteristics. Applicability limits were outlined, ulterior prognostic possibilities of the constructed diagnostic tool were revealed.

Keywords: psychological complexes; treason predictors; test; scales.

Введение

Всякий поступок осознанно или подсознательно мотивирован. В глазах окружающих он обрастает слоем предполагаемых мотивов. Всякий «интерпретатор» поступка неосознанно атрибутирует ему мотивы, исходя из собственного житейского опыта. Потому один и тот же поведенческий акт получает множество субъективных толкований. Отмечая неизбежность редукционизма в последующем изложении, детерминанты актов будут рассматриваться как психологический конструкт, а не как измеряемая величина.

Измена и предательство как психосоциальные явления автономно от человека не существуют. Многими религиями они признаются как нарушение нравственного табу. В основе этих издревле отмеченных поступков лежат необузданные эгоистические установки субъекта, доминирующие над декларированными нормативами социума с его ценностями, к которым общество всегда относилось традиционные морально-нравственные императивы.

Измена представляет собой психологический конструкт, который непосредственно не поддается количественному измерению. По определению, измена — *процесс тайного одностороннего нарушения субъектом доверительных принципов сосуществования членов содружества*. Процесс не всегда имеет ожидаемый финал. Например, при супружеской измене по разным привходящим обстоятельствам члены семьи могут сохранять ее единство даже при отдаленном проживании друг от друга. В регламентированной организации измена ее принципам выражается эгоистическим уклонением членов от исполнения своих прямых обязательств, в диссидентских взглядах, но без нарушения конвенциональных принципов союза.

В отличие от измены предательство — *результат намеренной передачи материальных или нематериальных ценностей содружества (союза) своему оппоненту (конкуренту или потенциальному противнику)*. Зона разрушающих поступков предателя распространяется от утраты доверия близких людей до предательства достояния государства. Факт предательства порождает в обществе и человеке подозрительность.

Мотивы поступков измены непосредственному наблюдению и фиксации не поддаются. О них можно судить лишь по совокупности маркеров поведения субъекта в ареале его существования: быту, деятельности, общении в неофициальной обстановке. Непредвзятому наблюдателю в повседневной жизни мотивы множества совершаемых субъектом поступков остаются недоступными объяснению. В то же время само действие субъекта несет эмоциональный заряд и представителями конкретной субкультуры оценивается достойным или недостойным соответственно конвенциональным нормам поведения. Не все из них имеют притягательный окрас. Маркеры алчности, зависти, ревности и прочих библейских грехов осуждаются всеми культурами. При этом мотивы их проявлений не всегда оказываются явными. Бегло рассмотрим некоторые из них.

Обзор литературы

Ревность субъекта возникает при покушении на его безраздельные притязания обладать предметом своей привязанности. Это может быть живое

существо, группа лиц, увлечения субъекта, его мастерство и прочее. Цель — не утратить безраздельное влияние на предмет своей привязанности. Другими словами, при ревности субъект стремится сохранить сложившиеся межличностные отношения [1, с. 210]. Внешне проявляющаяся как неуверенность поведения, она переживается тем острее, чем весомее для субъекта утрата отношений к себе со стороны значимого лица [2]. Эмпирически установлено, что интенсивность ревности усиливается с сокращением доверительной дистанции в отношениях субъектов [3]. В онтогенезе ранние проявления ревности наблюдаются в семьях с несколькими сиблингами. Субъективным основанием для этого становится фаворитизм одного из сиблингов в глазах родителей [4].

Психологически сопряженным с ревностью маркером выступает зависть. Зависть субъекта, в отличие от ревности, опредмечена успехами другого лица в его деятельности, жизни и складывающихся отношениях с социальным окружением. Предметом зависти могут стать как материальные успехи, так и нематериальные достижения соперника, по отношению к которым субъект воспринимает себя неудачником. Цель — не травмировать самооценку. Прием — не признавать чужие достижения. Таким образом, вектор зависти субъекта направлен на дезавуирование достижений другой личности. Защитная функция выражается в девальвации или агрессивной критике достижений другой личности. Таким приемом субъект пытается восстановить пошатнувшуюся самооценку [5]. Агрессия — один из эмоциональных маркеров комплекса мстительности субъекта.

Агрессор намеренно стремится причинить урон другому субъекту — своей жертве [6]. Цель — нанести своему недоброжелателю телесные повреждения, моральный вред, вещественный ущерб [7] или эгоистично удовлетворить биосоциальные потребности при их депривации. Приемы — физические и вербальные действия против обидчика, ненормативные для общества способы преодоления препятствий в достижении цели. Если первые два демонстрируют враждебность к жертве [8], то последний манифестирует действия субъекта, предпринимаемые для достижения эгоистических интересов, но без нанесения очевидного вреда конкуренту, чего не всегда удается избежать. Агрессивные проявления в таких ситуациях — инструментальное средство, а не цель действий. Нередко их можно наблюдать в игровых видах спорта, бизнесе, политике.

Апологеты фрейдистского направления психоаналитических учений усматривают сущность агрессии человека во врожденных силах разрушения, инстинкте смерти (Танатосе). Находясь в состоянии неустойчивого равновесия с инстинктом жизни (Эросом), при возникшем конфликте между ними Танатос способствует разрядке психического напряжения в разрушительных импульсах, чаще протекающих в аффективной форме [9]. В поисках своего «обидчика» вектор бессознательного направлен вовне субъекта. Агрессивные позывы нередко реализуются деструктивно. Если этого не происходит, напряженность разрешается аутоагрессивно. При таком сценарии действий психосоматику индивида ждут тяжелые испытания [10]. Аутоагрессия может скрываться под разными личинами: от недоверчивости, потери веры в себя, чувства вины, самоунижения, обиды, вплоть до суицидальных поступков.

Агрессия, направленная вовне, отмеченная психоаналитиками, укоренена во врожденных силах разрушения. Она направлена против сил, препятствующих самовыражению человека. Цель деструкции — разрушение не приемлемого субъектом сложившегося порядка жизни или устоявшихся отношений между членами сообщества. Приемы — уничтожение вещественных и нематериальных ценностей, разрушение биологической и социальной среды обитания, вплоть до ликвидации человека и человечества. В общественной или служебной деятельности к разрыву отношений приводят несдержанность в оценке сотрудников, сплетни, интриги, саботаж.

Ненависть — эмоциональная окраска враждебности к другому субъекту. Функция ненависти — компенсация несостоявшегося деструктивного контрдействия к обидчику. Цель субъекта — возместить нанесенный ему моральный или вещественный ущерб. Приемы — избегание, осуждение, наказание как в легитимной, так и противоправной форме. В житейском лексиконе ненависть отождествляется со злопамятством. Явные и скрытые причины, пробуждающие ненависть, различны, но объективным пусковым импульсом становится неразрешенное противостояние интересов между субъектами, впоследствии выливающееся в конфликт.

При ограниченности субъекта в способах защиты своих интересов единственно доступной ему эмоциональной реакцией непроизвольно становится ненависть. Эта эмоциональная реакция может возникнуть из-за неправильно понятых слов, действий и поступков друг друга. Нередко такое происходит при взаимных контактах субъектов из разных культур, в силу чего они могут усматривать враждебность и агрессивность там, где для этого нет объективных оснований.

Ненависть как реакция на нанесенную психотравму может предстать двояко [11]. В пассивной фазе — это защита уходом от угрожающей ситуации; в активной фазе защита обретает черты оборонительных действий. При нанесенной обиде ненависть переживается в пассивной фазе как дискомфорт от своей слабости и некомпетентности. На переход в активную фазу реагирования на обиду может решиться не всякий тип личности, для этого необходима соответствующая установка [12].

Психоаналитики в деструктивной силе ненависти усматривают триггер враждебной агрессии. Ненависть может быть спровоцирована также завистью, ревностью [13, 14] или угрозой статусу с утратой влияния и контроля над другими [15]. Известно, что ненависть высвечивается ярче при межгрупповой оппозиции «мы — они»; в ее тезаурус включены: гнев, месть, депрессия, неприязнь [16].

Жадность — вид психологической защиты — эмоциональная компенсация непризнания личности окружением. Цель — эмоционально насытить ущемленную самооценку обладанием вещественными и нематериальными ценностями. Приемы — пресытить необходимые для жизни ресурсы во всех ее аспектах: пище, развлечениях, движимости и недвижимости, общественном статусе, доступе к закрытой для общества информации и т.д.

Жадность стимулируется неуверенностью субъекта в себе. Ей сопутствует депрессия при недостижимости честолюбивых целей, при непризнании субъекта обществом как личности. Жадность преломляется в своих гранях:

в неудовлетворенности имеющимся достатком в разных сферах жизни; в опасении выглядеть хуже других; в эмоциональной неудовлетворенности личностным статусом.

По мнению психоаналитиков, эта черта личности укореняется еще в дефицитарном детстве. В основе могут лежать: неполное удовлетворение биологических потребностей, отказ или ущемление социальных потребностей, несправедливое распределение между сверстниками. В постоянном сравнении себя с другими этот хронический дефицит формирует стойкий паттерн — превзойти своих соперников; нарастить некий запас прочности для выживания в кризисных обстоятельствах жизни, что имеет отношение как к накоплению ценностей, так и к обретению статуса неприкасаемой личности. В пожилом и старческом возрастных периодах он может приобретать шаржевые формы.

Парадокс этой консервативной установки заключается в том, что, ступив на желанную ступень в социальной иерархии, субъект не удовлетворяется своим статус-кво. Достигнутый успех хочется усилить. На фоне общественного непризнания его достижений возникает психосоциальное расстройство — своего рода булимия социального происхождения. Капризами, поступками, разными аксессуарами субъект напоминает окружающим о себе.

Подобным недугом страдают популярные актеры, детронированные спортсмены, отставные военачальники, бывшие общественные и политические деятели. Эмоциональная жажда нейтрализовать свою «забытость» окружением подвигает их на самые эпатажные поступки. Обычно это заканчивается крахом личности как в материальном, так и в социальном аспектах, который объясним психологическим законом Йеркса-Додсона [17], устанавливающим нелинейную связь между силой мотива и успехом в достижении цели.

Недоверие — сомнение в искренности намерений и поступков субъекта, это поведенческий конструкт, купирующий риск в социальном взаимодействии. Цель — предотвратить возможные происки, козни со стороны недоброжелателя. Приемы — ограничить его доступ к интимной жизни и деликатным аспектам деятельности персоны: умышленно исказить или ограничивать доступную информацию, установить негласный контроль, дискредитировать своего визави. Функция недоверия — самоизоляция субъекта от возможных невзгод.

Долгое время недоверие и доверие считались антиподами двойственного психологического конструкта [18, 19]. Более поздние исследования [20–22] показали, что эти эмпирически регистрируемые феномены несут самостоятельные психологические контенты. Доверие как нематериальная ценность выкристаллизовывается в социальном опыте, приобретаемом во взаимодействии с институтами общества и носителями разных культур [1].

Любые природные или общественные явления, находящиеся в неравновесном состоянии, в преддверии их кризисов подают сигналы о предстоящих изменениях. Наиболее достоверными признаками измены предстают поведенческие акты субъекта. По частоте их проявлений можно судить о психологических конструктах, сочетание которых возвращает кристаллизованные симптомокомплексы:

- комплекс обидчивости рождается от унижения субъекта и (или) клеветы;
- комплекс мстительности — от ненависти и (или) деструкции отношений;

- комплекс девальвации ценностей — от ревности и (или) зависти;
- комплекс алчности — от скупости и (или) жадности;
- комплекс страха выражается бегством и (или) защитной агрессией;
- комплекс властолюбия — недоверием, дискредитацией и (или) остракизмом.

Любой из перечисленных симптомокомплексов, возвращенных в благоприятных для этого условиях ранних периодов психосоциального развития, а тем более их сочетание — это латентные предикторы измены. Триггером к акту измены может послужить любой аффективно окрашенный жизненный эпизод. Последствие аффективного следа во времени может не только ослабеть и исчезнуть, но, зафиксировавшись в памяти как незажившая рана, усиливаться. Склонность субъекта хронически, с повышенной частотой и по малейшему поводу оценивать себя обделенным представляет собой устойчивую черту личности — обидчивость, которая актуализируется для субъекта при схожих обстоятельствах [23]. Нередко обида выражается в поведении мотивацией избегания обидчика, дистанцированием от него [24]. При отягощенных эпизодах незажившая обида приводит к эскалации враждебности к социуму — ресентименту. Тогда обида может компенсироваться мстостью в самых brutальных формах: от изодранных интриг вплоть до физической расправы с реальным обидчиком и его сподвижниками. Такое возмездие за нанесенный ущерб исследователи рассматривают как когнитивно-оценочную сторону обиды [25].

Психологический конструкт измены

Описывается богатой лексикой, содержащей множество лексических единиц. Они связаны между собой логически и семантически. Семантические признаки, имеющие разную выраженность, но близость по психологической сущности, образуют свое категориальное поле, описывающее проявления поступка в его разных гранях. Понятия разбиты на подмножества, состоящие в отношениях по признаку феноменологической близости.

Следует признать, что все сущее на Земле опирается на два равных начала. Древнейшие и современные религии в своих верованиях признают дуализм мироздания: в Христианстве — противостояние Бога и Дьявола; баланс противоположностей Инь и Янь в китайской философии; нравственный выбор в Зороастризме и др. Главный принцип дуализма признается не только в религиозных, но и в светских взглядах на мироустройство: масса вещества и частота вибраций поля; мужское и женское начала в биологическом мире; этические категории света и тьмы, добра и зла; силы и слабости нервной системы; любви и ненависти в отношениях субъектов взаимодействия. Противоположности составляют собой грани целого; они не противоборствуют, а комплементарно (согласованно) дополняют друг друга. Допуская неизбежность двух фундаментальных противоположностей целостных явлений, необходимо отметить их специфические особенности:

- они возникают в рамках одной модальности психосоциального поля;
- на макровременных отрезках их структура сохраняется неизменной;
- в динамике подвержены взаимному влиянию;
- пересекаясь во взаимодействии, противоположности порождают дериваты с новыми свойствами.

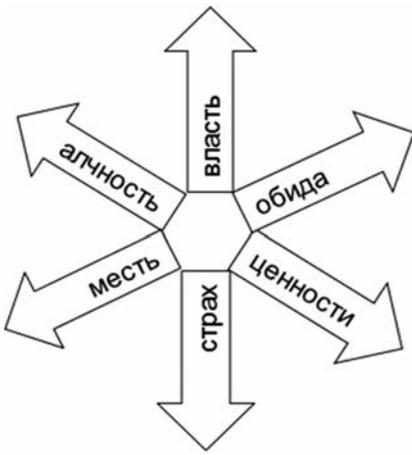


Рис. 1. Оппозиционный дуализм комплементарных комплексов субъекта

Опираясь на обозначенные общеметодологические положения, осмелимся **высказать концепцию: композиция акта измены вызревает из психологических комплексов субъекта, которые являются предикторами поступка; комплексы представлены элементарными диадами: власть — страх, обида — месть, алчность — девальвация ценностей** (рис. 1).

Направления стрелок указывают на нарастание интенсивности комплексов от нейтрального центра к периферии. Сами комплексы рождаются в интер-активном поле субъект-предмет-субъектных или субъект-субъектных отношений.

При субъект-субъектных интеракциях комплексы возникают как аттракция — продукт неосознаваемой эмоциональной привлекательности одного субъекта для другого. Впечатления субъекта при этом могут изменяться в диапазоне от симпатии до идео-синкразии. Они носят процессуальный характер и зависят от интенсивности стимулируемых отношений. Психологам известно, насколько альтруистичные поступки способствуют усилению аттракции участников взаимодействия. Существует значимая положительная связь между аттракцией и бескорыстной помощью существу, которому она была оказана [26]. Это во многом объясняет привязанность пациента к лечащему врачу и преданность домашних животных хозяину. Ослабление же интенсивности отношений вызывает ревность у одного из субъектов и воспринимается им как нарушение необъявленной преданности, как измена.

В модальности субъект-предмет-субъектных отношений, опосредованных общими ценностями или продуктами совместной деятельности, комплекс девальвации ценностей исполняет роль психологической защиты субъекта. Следует отметить, что к предмету ценностей субъекты относят не только созданные ими вещественные продукты, но и ценности нематериального происхождения: судьбу потомства, семейные и национальные традиции, обряды, общественный статус субъекта и его роль, произведения разных жанров искусства, спортивные и военные достижения (победы), авторство в продуктах творчества, мастерство.

Очевидное посягательство на ценности воспринимается их носителями как внешняя угроза, реактивно пробуждающая агрессивную контратаку. При неявном (конкурентном) посягательстве на ценности субъекта у него индуцируется защита в форме комплекса девальвации, который в своих маркерах (поведенческих признаках) может обретать форму зависти с любыми ненормативными поступками.

С учетом принципов системности и психосемантической близости понятий выстроилась двумерная модель измены — поступка психосоциального происхождения (рис. 2).

В центре шестилучевой звезды лежит потенциальный поступок измены, дремлющий до активации его приводящими ситуативными обстоятельствами. По граням гексагона разместились наиболее часто встречающиеся психологические комплексы. Конструкт структурирован по признаку функциональной смежности, поскольку активация любого из них индуцируется в соседствующих с ним комплексах. Мотиваторы комплексов несут в себе имплицитные предикторы измены.



Рис. 2. Предикторы (мотиваторы) измены и их маркеры (поведенческие признаки)

Предикторы и маркеры состоят между собой в родовидовых отношениях. Род представленных психологических комплексов с некоторым допущением можно классифицировать по модальности на когнитивные — ценности, алчность, власть и эмоциональные — страх, обида и месть. В реальном поведении субъекта их трудно сепарировать. Их видовые признаки — это прогностические маркеры комплексов, проявляющиеся в поведенческих актах — замыкают структуру поступка на лучах базисного гексагона.

Внутриличностные предикторы измены скрыты не только в низкой самооценке субъекта, но и в его деформированной интерпретации поступков окружающих. Искаженное восприятие (психозы как отклонения от нормы не будут рассматриваться) и непонимание детерминант событий провоцируется ситуациями неопределенности, которые порождают у субъекта когнитивные ошибки. Их возникновение обусловлено несколькими причинами.

Субъекты склонны оценивать вероятный исход событий, воспроизводя в памяти схожие ситуации, с которыми они уже сталкивались в жизни. Паттерны поведения, выкристаллизованные еще в дошкольном детстве, «подсказывают» алгоритм стереотипного реагирования на ситуацию неопределенности. Это соответствует психоаналитическому принципу экономии энергозатрат: не усложнять поиски решений, минимизировать тревожность и оставаться в зоне эмоционального комфорта [27]. При неадаптированном к жизни комплексе страха (предикторе измены) это может выразиться в поступках бегством из ситуации или агрессивной защитой.

Функции и детерминанты измены

В коммуникативном взаимодействии поступки других оцениваются обобщенно и схематично в полярных координатах «оказывает помощь–наносит вред». Это опосредовано моральными суждениями общества о последствиях акта измены [28]. Разные возрастные, профессиональные, гендерные, этнические группы поступки оценивают неоднозначно. Акт измены, порицаемый в одной субкультуре как вредоносный, в иной субкультуре может оцениваться как гибкое и адаптивное поведение субъекта. Изменник, если не принимать во

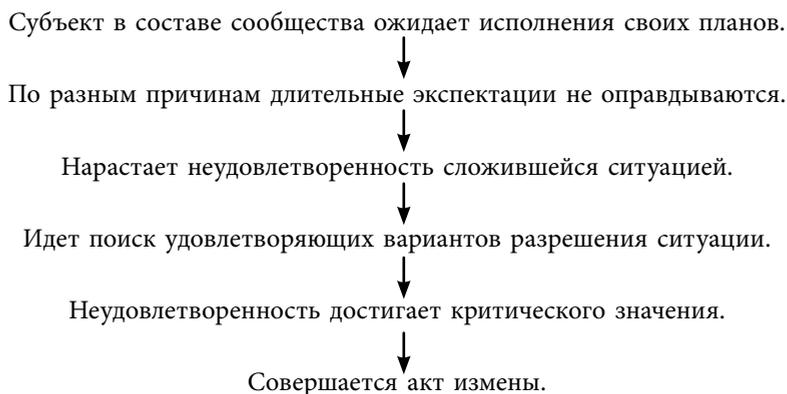
внимание мотив страха, чаще всего идет на поводу эгоцентрированных ценностей. Нравственные и этические нормы содружества остаются в арьергарде его принципов.

Измена несет в себе несколько функций, выраженных стремлением субъекта разорвать неудовлетворяющие его отношения в союзе. Психологически это можно рассматривать как защиту в форме бегства из психотравмирующей ситуации.

Цели измены могут быть множественны и в каждом частном случае они опосредованы внешними обстоятельствами. Наиболее часто встречающиеся из них:

- осознание субъектом несоответствия его ценностных ориентаций ценностям сообщества;
- стремление, по возможности, компенсировать комплекс неполноценности;
- стремление субъекта изменить роль, атрибутируемую ему сообществом и повысить в нем свой статус;
- стремление отстраниться от отягощающего влияния сообщества.

В динамике функция измены представляет собой цепочку действий, типичную как для субъектов больших сообществ, так и для малых групп, например, семьи.



В этой цепи не обязательно последовательное прохождение всех звеньев. При четком осознании субъектом преследуемых сообществом целей, своей роли и статуса в нем решение «сменить обстановку» (измена, но без предательства корпоративных ценностей) может последовать на первых этапах отношений. Мотиватором, побуждающим к поступку измены, может стать любой из комплексов субъекта или их сочетание (см. рис. 2).

Детерминанты измены при всем их разнообразии несут и гендерные отличия. Из общего числа 242 волонтеров были отобраны 62 человека, оценивших в тесте поведенческие акты анонимного субъекта в 10 и более баллов. В анкете был поставлен вопрос: «Случалось ли Вам пережить измену, оказавшись в некоторых из описанных жизненных ситуаций? По Вашему мнению укажите их причину. Ответы отметить знаком «X» в списке».

Ниже приведены гендерные отличия в оценках поступка как измены (табл. 1). Мнения собраны по принципам нарративной психологии, поэтому следует настороженно отнестись к их содержательной валидности.

Таблица 1

Гендерные отличия в оценке волонтерами ситуаций и причин измены

Ситуации, в которых был отмечен поступок измены	Субъективная оценка причин измены	Мужчины	Женщины
В родительской семье	Унижение Ревность Зависть	X X X	XX
В супружеской жизни	Ревность Мстительность Недоверие	X X	XXX XX
Со стороны друзей	Зависть Властолюбие Страх	X XX X	XX X
Со стороны партнеров в бизнесе	Жадность Скупость Недоверие	XX XXX	XX XX
Среди коллег или в присутствии непосредственного начальника	Страх Властолюбие Недоверие Унижение	X XX XX X	X

Примечание: X — единичные случаи; XX — редко, но встречалось; XXX — оценивается как часто встречаемый поступок.

Материалы и методы

Процедура конструирования тестов сопряжена с рядом методолого-методических ограничений. Априори сложности вызваны несовершенством самого принципа построения вербального измерительного инструмента. Психосоциальный феномен рассматривается как аддитивная сумма образующих его составных частей, которые предполагают равноценность своей значимости в диагностируемом явлении, а в повседневной практике проявляются независимо друг от друга. Наблюдение и фиксация реакций субъекта при их стимулировании ограничена методическими условиями. Суждение о мотивах поступка возможно лишь по очевидным действиям субъекта, допуская однозначное соответствие фиксируемых (d) и скрытых (m) переменных, т.е. при условии их изоморфизма. Множества очевидно фиксируемых $\{D\}$ и скрытых от глаз $\{M\}$ индикаторов действия будут изоморфны, если:

1) каждая переменная $m \in M$ может быть взаимно однозначно сопоставлена с переменной $d \in D$, т.е. $d \Leftrightarrow m$;

2) каждая функция f , выражающая отношения переменных в множестве $\{M\}$, взаимно однозначно сопоставлена с функцией F , отражающей отношения переменных в множестве $\{D\}$, т.е. $f \Leftrightarrow F$.

Эмпирика показывает, что ситуация, стимулирующая скрытые мотивы m в множестве действий $\{D\}$, не всегда однозначно соответствует множеству $\{M\}$, которое в наблюдаемых действиях (d) отражает внутренние мотивы субъекта. Это одна из субъективных причин, вызывающих нестабильность результатов у разных наблюдателей фиксируемого действия или поступка в целом.

Разработанный проективный тест направлен на вероятностную экспресс-диагностику нравственных установок респондента, а также позволяет

прогнозировать лояльность кадров, допущенных к секретам социальной организации. Концепт теста основан на нарративном анализе мотивов множества {D} очевидных завершённых действий субъекта, фиксируемых респондентом в длительном включённом наблюдении за ним. Метод основан на наблюдении респондента. Необходимое начальное условие: аттестуемый субъект должен быть давно и хорошо знаком респонденту.

Действия вербально описываются как одноразовые акты субъекта в быту, в служебных отношениях и его публичное поведение в неформальных ситуациях. Акты поведения сблокированы в двенадцать модулей с I по XII, несущих на себе этико-нравственную нагрузку оцениваемого действия. По шкалам каждого модуля в совокупности актов выносятся логические суждения о мотивах множества {M} поступков субъекта, скрытых от наблюдателя. Дискретно-частотная — «иногда», «почти всегда» и т.д., — а не числовая оценка поведения субъекта предложена волонтерам для упрощения выражать свое отношение к вербально изложенным ситуациям. При первичной обработке ответов в бланке каждой градации в порядковой шкале измерений приписывается свое число от 0 до 5: «не знаю» — 0, «никогда» — 1, «иногда» — 2, «часто» — 3, «почти всегда» — 4, «всегда» — 5.

При конструировании опросника в шкалах порядка мы исходили из положения о том, что элементы мышления человека не числа, а элементы некоторых множеств объектов, для которых переход из класса «принадлежности» к классу «непринадлежности» не скачкообразен, а непрерывен. Выбранный методический прием исключает настороженность респондента к «правильности» своих оценочных суждений. Вместе с тем посредством его устанавливаются признаки поведения (выборочное испытание поведения), которые служат индикаторами определенных свойств личности. Результат этого испытания выявляет место испытуемого в группе сравниваемых лиц.

В испытаниях теста приняли участие 250 волонтеров в возрасте от 24 до 70 лет с высшим образованием. В их числе 13 человек имеют ученые степени. Из генеральной совокупности 8 бланков были отброшены ввиду недостоверности первичных результатов. Обследование каждого респондента проводилось индивидуально под непосредственным авторским контролем. При индивидуальном опросе респондент получает текст опросника и бланк ответов на бумажных носителях. Перед началом опроса следует убедиться в полном и однозначном понимании инструкции волонтером.

Инструкция*

Оцените акты поведения близкого Вам человека, которого хорошо знаете не менее 10 лет и наблюдали его в быту, в служебных отношениях, публичном поведении в неформальных ситуациях. Это может быть супруг(а), родитель, друг (подруга), коллега, начальник и т.д. Оценку давайте только частотно однозначную: *не знаю, никогда, иногда, часто, почти всегда или всегда*. Аттестуемый субъект должен оставаться ИНКОГНИТО. В бланке ответов на строке, соответствующей номеру утверждения, против одного выбранного из пяти возможных ответов поставьте диагональный крест «X». Рекомендуется не увлекаться ответом «не знаю». Не аттестовывать своих детей независимо от их возраста! Ни одно утверждение пропускать нельзя.

* Для получения достоверных результатов опросник не рекомендуется применять к психологам и социологам.

1. Считает, что оценивать поступки близкого человека не этично.
2. Его (ее) жилище переполнено малоупотребительными в быту предметами и напоминает музей.
3. Открывая банковский счет, выбирает самую выгодную процентную ставку.
4. Получив деловое предложение, до согласия на него всесторонне оценивает риски.
5. Осознает себя обделенным судьбой, сравнивая успешную жизнь своих родственников.
6. Портится настроение, если осознает, что кто-то из присутствующих в компании привлекает к себе большее внимание окружающих.
7. Обосновывает успехи своих знакомых благоприятно сложившимися обстоятельствами.
8. В совместной деятельности пытается другим навязать выгодные для себя правила.
9. Негодует, получив более трудное задание, чем у других.
10. Болезненно переживает свое отстранение от руководящих позиций на службе или в семье.
11. В гневе может сломать все, что попадет под руку.
12. Радуетя неудачам своих недругов.
13. Старается не включаться в конфликт между другими лицами.
14. Осознает, что его (ее) поступки вызывают к нему (к ней) неприязнь.
15. Под любым предлогом оттягивает возврат своего финансового долга.
16. Оказавшись за обильным застольем, не упустит случая пресытиться всеми яствами.
17. В свои семейные дела других старается не посвящать.
18. Пристально следит за успехами детей своих друзей или родственников, сравнивает их с успехами своих детей.
19. Капризничает, если ему (ей) оказывают меньшее внимание, чем другим членам семьи.
20. Скептически относится к присвоению другим людям наград и разных почетных титулов.
21. Обсуждая семейные проблемы, настаивает на своем решении.
22. Возмущается, если обеденное блюдо подают остывшим или в уменьшенной порции.
23. Несогласных со своим решением отстраняет от участия в общем деле.
24. В семейных или служебных отношениях инициирует скандалы.
25. Не прощает злых поступков против себя.
26. На оскорбления и другие выпады в свой адрес старается не реагировать.
27. Считает, что к поступкам близкого человека нужно относиться терпимо.
28. Предметы одежды и домашнего обихода использует до их полного износа.
29. Испытывает душевный дискомфорт, если холодильник не заполнен продуктами.
30. Настороженно относится к новым знакомым.
31. Неодобрительно высказывается о неожиданных удачах хорошо знакомого человека.

32. Потерпев неудачу в конкурсах и соревнованиях, считает, что судьи победу незаслуженно присудили менее подготовленному участнику.

33. Высказывает сомнения о пользе научных открытий для обыденной жизни.

34. В диалоге старается принять наступательную тактику.

35. Болезненно реагирует, если знакомые не здороваются с видом, что его (ее) не заметили.

36. В своем бизнесе старается изолировать возможного конкурента.

37. При крахе предпринятого мероприятия первым выходит из общего дела.

38. Не успокоится, пока не нанесет моральный или материальный ущерб своему обидчику.

39. От своих жизненных принципов быстро отказывается при изменившейся ситуации.

40. Считает, что недостойное поведение близкого человека следует прощать.

Спасибо за прилежание и откровенность

Результаты и их обсуждение

Отдельное оценочное суждение респондента не является диагностичным. Позиции, описывающие однотипные ситуации в опроснике, группировались в триады и объединялись в блоки по мотивационным признакам. По совокупности суждений волонтера о субъективно значимых для него ситуациях по шкалам I...XII подсчитывались мотивационные индикаторы нравственно-этического отношения к действиям аттестуемого субъекта. По каждой шкале может быть набрано в сумме от 3 до 15 баллов. Индивидуальные результаты представляются в виде круговой диаграммы, принцип построения которой заимствован у Т. Лири [29].

Полученные в протоколе количественные результаты каждого волонтера графически представлялись в виде круговой диаграммы. Профиль субъекта с выраженными комплексами приобретал образ «зубчатого колеса». Анализ рекомендуется акцентировать на тех секторах диаграммы, оценки по которым превышают верхнюю границу среднего уровня, выделяясь

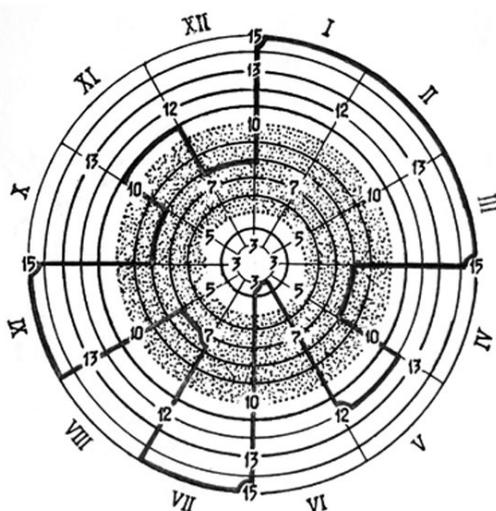


Рис. 3. Графический профиль ренегата

в сторону периметра круга, а также на значениях, оказавшихся меньше его нижней границы. Анализ общего массива полученных результатов показал: чем острее нанесенная субъекту психическая травма, тем глубже она канализирована в комплексе, что графически выражено контрастной ступенчатостью профиля «зубчатого колеса». Наиболее яркий кейс показан на рис. 3. Ущемление актуальных жизненных потребностей интерпретируются субъектом как угроза его благополучию. Реактивно формируется комплекс защит, всплывающих в угрожающих ситуациях из глубин подсознания. Их наблюдаемые маркеры составляют предикторы готовности субъекта к измене.

Нормализация шкал проводилась сигмальным методом на выборке 242 волонтеров; $\chi = 8,4$; $\sigma = 2,2$. Надежность теста — показатель его устойчивости против внешних помех (психическое состояние волонтеров, влияние установок и проч.) — проверялась делением его на части. Коэффициент надежности $\sigma_1 \approx \sigma_2$ вычислялся по формуле Спирмена-Брауна при условии:

$$r_{xx} = 2r_{1,2} / 1 + r_{1,2} = +0,76.$$

Тест признается устойчивым к помехам, если коэффициент надежности колеблется в диапазоне $0,6 \div 1,0$. На нижней доверительной границе для 5 % порога значимости коэффициент надежности при неблагоприятных условиях применения может быть принят 0,65.

Дискриминативность была взята за меру соответствия теоретическому концепту теста описанных в опроснике действий аттестуемого субъекта. Коэффициент вычислялся по формуле Фергюсона:

$$\delta = (n + 1)(N^2 - \sum f_i^2) / nN^2 = 0,857 \approx 0,86,$$

где N — число испытуемых; n — количество заданий; f_i — частота встречаемости каждого показателя.

Коэффициент $\delta = 0$ при отсутствии дискриминативности; $\delta = 1$ при равномерном распределении заданий, в которых наиболее полно были реализованы все возможные проявления измеряемого свойства. Полученный высокий коэффициент 0,86 — индикатор отличия волонтеров с высокими значениями по диагностическим шкалам от волонтеров с нормативными показателями.

Валидность по критерию проверялась соответствием теста его конструкту. Верификация проводилась путем установления статистической взаимосвязи оценок аттестуемого субъекта с собственными мотивами поступков респондента. Для этого из общего числа волонтеров были отобраны 62 человека, оценивших в тесте поведенческие акты анонимного субъекта в 10 и более баллов (табл. 1). Впоследствии для тестовых измерений, проведенных в шкалах порядка, подсчитывался коэффициент ранговой корреляции ρ -Спирмена:

$$\rho = 1 - 6 \sum d^2 / (n^3 - n),$$

где d^2 — квадрат разностей между рангами; n — количество признаков, участвовавших в ранжировании.

Вычисленный коэффициент ранговой корреляции +0,72 означает, что респонденты в своих оценочных суждениях подсознательно проецируют свои мотивы на поступки аттестуемого субъекта. Это дает методическое основание отнести диагностический инструмент к категории проективных тестов с прогностическим потенциалом.

Проверка закономерности встречаемых значений измеряемого признака в генеральной совокупности эмпирических замеров показала нормальность его распределения с положительным пикообразным эксцессом, что подтвердило дискриминативность спроектированного теста. В квинтильной шкале порядка были вычислены уровни проявления тенденций субъекта к измене, которые соотнесены с субъектными паттернами и сведены в этико-нравственные классы (табл. 2).

Таблица 2

Распределение волонтеров по признаку узоров их поведения

Уровни признака	Диапазон «сырых» баллов	Число волонтеров [чел.]	Доля в выборке [%]	Паттерны субъекта
очень высокий	>147	1	0,42	рenegат
высокий	115 ÷ 146	8	3,30	диссидент
средний	83 ÷ 114	166	68,59	оппортунист
низкий	58 ÷ 82	62	25,61	апологет
очень низкий	<57	5	2,07	адепт
		$\Sigma = 242$	$\Sigma = 99,99$	

Проведенные испытания спроектированного теста подтвердили его соответствие требуемым психометрическим характеристикам. Диагностируемые по маркерам предикторы измены рекомендуется рассматривать как вероятностный поступок субъекта, который детерминирован не только субъектным паттерном, но и привходящими обстоятельствами, особенно в кризисных ситуациях, угрожающих здоровью и жизни. Диспозиция к измене вызревает из застывших комплексов человека, выступающих триггерами поступка при реставрации пережитой им психотравмирующей ситуации.

Негативно пережитый опыт обмана и измены предположительно связан со смысло-жизненной ориентацией субъекта и соответствующим ей стилем поведения. Для проверки рабочей гипотезы из генеральной выборки были отобраны 62 волонтера, пережившие измену со стороны своего референтного окружения. Им было предложено пройти тест «темной» триады личностных ориентаций. Вычисленные статистические связи поведенческого стиля с комплексами субъекта представлены в табл. 3.

Таблица 3

Корреляции комплексов субъекта с показателями «темной» триады

Показатели «темной» триады	Комплексы субъекта					
	власть	обида	ценности	страх	месть	алчность
нарциссизм	-0,41*		-0,27*	0,57*		-0,29*
макиавеллизм	0,72**	-0,37*	0,68*	0,73**	0,86**	0,40*
психопатия		0,48*	0,66**		0,26*	

Примечание. Для $N = 62$ в таблице приведены только значимые коэффициенты линейной корреляции, где: $r_{кр} = 25$ при $p \leq 0,05$; * $r_{кр} = 33$ при $p \leq 0,01$ **

У показателей психопатии и макиавеллизма наиболее плотные связи обнаружены с комплексами ценностей, власти, страха и мести. По частоте представленности комплексов в выборке субъектов они ранжируются в перечисленной убывающей последовательности. Корреляции в психологическом контенте указывают на комплементарность комплексов. Неудовлетворение актуального для субъекта комплекса компенсируется оппозиционным ему комплексом: нанесенная обида порождает желание мести, а посягательство на обретенную власть стимулирует маркеры страха. В массовых социально-психологических явлениях месть за обиды может выражаться как маркерами ненависти (в пассивной форме — саботаж или игнорирование указов власти), так и маркерами групповой агрессии в широком спектре активных форм — от не санкционированных митингов до разрушительных бунтов — это предикторы измены.

Не исключено, что респонденты в оценках действий субъекта склонны допускать фундаментальную атрибутивную ошибку, приписывая ему подсознательные мотивы своих поступков. Следует отметить, что статистическая связь не гарантирует исполнения прогноза в реальном поведении. Физическое лицо в сложившейся для него кризисной ситуации может поступать инстинктивно.

Диапазон применимости теста

В психодиагностической и консультативной практике настороженность вызывают лица с пограничными расстройствами, диагностические маркеры которых примыкают к нижней или верхней границе средних значений. Такая картина типична и наблюдается у субъектов с выраженной акцентуацией характера. Наибольшую резистентность во взаимодействии проявляют лица с комплексом характерологических черт, известных как «темная» триада [30]. «Темный» указывает на ресентимент личности, угнетающий окружающих. Триада включает неклинический нарциссизм, неклиническую психопатию и макиавеллизм. Каждая из перечисленных черт, входящих в этот комплекс, является самостоятельным конструктом, не сводимым к двум другим, что проявляется в несовпадении их психологического контента и структур с другими личностными чертами. Для превенции замещения вакансий управленческого аппарата лицами с психопатическими тенденциями уместно соотнести их поведение и поступки по критериям возможных расстройств, часто и ярко проявляющихся у акцентуантов в составе «темной» триады. В ходе доверительной

беседы по возможности отметить выраженность психопатии, преобладающий тип акцентуации характера, насколько она явная или остается скрытой, насколько она вписывается в диапазон пограничных расстройств. При возникающих сомнениях в целях исключения или признания патологии рекомендуется войти в содружество с психиатром для формулировки окончательного диагноза. Подспорьем этому станут критерии психопатических расстройств, описанных в еще не утратившей силу Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10): Специфические расстройства зрелой личности и поведения F60.

Достоверные результаты показывают респонденты в возрасте от 24 до 70 лет с развитой рефлексией и накопленным жизненным опытом. Ограничение: *аттестовывать своих детей независимо от их возраста не рекомендуется*. Результаты окажутся идеализированными, ибо для каждой мамы ее потомок — лучшее существо на свете.

Заключение и выводы¹

Рассмотренный психологический конструкт измены касается субъекта, его личностных качеств и психотравмирующих комплексов. Не следует забывать, что человек — существо общественное. Социум в целом, а более того — близкое контактное окружение влияет на поведение и поступки субъекта, регулярно создавая ему испытания на всех возрастных периодах жизни от младенчества до старости. Адаптивность *homo sapiens* к своему окружению будет зависеть не только от его субъектности, формируемой, в основном, до маргинальной взрослости, но и от неподвластных ему обстоятельств, создающих тестовые ситуации. Было бы неправомерно «оставить за кадром» нравы эпохи, средовую культуру, ценности общества, в которых взращивается такая субстанция, как личность, но это выходит за рамки предмета проведенного теоретико-эмпирического исследования. Вопросы психологического взаимодействия в микро- и макросоциальной среде со всеми присущими им эффектами и феноменами принадлежат компетенциям конфликтологов.

Сконструированный авторский тест базируется на защитных механизмах проекции/интроекции. Испытания на репрезентативной выборке подтвердили его соответствие всем психометрическим характеристикам. Вместе с тем, были выявлены и очерчены не только границы применимости, но и обнаружены его неявные прогностические возможности. Последнее может быть верифицировано только во включенном наблюдении.

Измена, издревле и по сей день бытующая в самых разных культурах, — поступок сложной структурно-функциональной организации. Он опирается на психосоциальные комплексы, взращенные чередой пережитых субъектом психотравм и неоправдавшихся ожиданий. Ранее сформулированная авторская концепция закрепились в анамнезе волонтеров, перенесших измену в ее разнообразных проявлениях.

Рассмотрев явление в аспекте субъектных диспозиций, эмпирически удалось показать, что любой из неизжитых комплексов, а тем более их сочетания,

¹ Для приобретения ключа-дешифратора авторского теста и квалитетрированных оценочных шкал следует обращаться к автору по электронному адресу: knyaz5491@mail.ru

представляют собой дремлющие мотиваторы акта измены. Триггером трансформации мотиватора в поступок может послужить ущемление ценностей субъекта, наносящее вещественный или моральный ущерб. Вычисленная квинтильная шкала паттернов может с высокой вероятностью служить предиктором поведения субъекта в кризисных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Simmel G.* Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. – Leipzig: Verlag von Duncker & Humbolt, 1908. – 782 s.
2. *Salovey P.* Social comparison processes in envy and jealousy Social comparison // Contemporary theory and research; Ed by J. Suls, T.A. Willis-Hilsdale. – New York: Laurence Erlbaum. – 1991. – P. 261–285.
3. *Wright D.E.* Personal relationships: An interdisciplinary approach. – London, Toronto: Mayfield Publishing Company, 1999. – 388 p.
4. *Kluger J.* The sibling effect: brothers, sisters and the bonds that define us. – New York: Riverhead Books, 2011. – 308 p.
5. *Silver M., Sabini J.* The social construction of envy // Journal of the Theory of Social Behavior. – 1986. – P. 45–59.
6. *Selah-Shayovits R.* School for Aggression: Types of Adolescent Aggression in School Students and School Dropouts // International Journal of Adolescence & Youth. – 2004. – Vol. 11. – P. 303–316.
7. *Anderson C.A., Bushman B.J.* Human aggression // Annual Review of Psychology. – 2002. – Vol. 53. – P. 27–51.
8. *Feshbach S.* The function of aggression and the regulation of aggressive drive // Psychological Review. – 1964. – No. 4. – P. 257–272.
9. *Berkowitz L.* Some determinant soft impulsive aggression: The role of mediated associations with reinforcements for aggression // Psychological Review. – 1974. – Vol. 81. – No. 2. – P. 165–176.
10. *Miki Y.* Naikan Therapy – A Way of Self-Discovery and Self-Renewal. – New York: Weissman Press, 2015. – 54 p.
11. *Breslavs G.* Toward operationalization of the hate concept: an Interpersonal or Intergroup Phenomenon? // The paper presented at the 14th European conference on Personality. – Tartu, 2008. – 28 p.
12. *Wellek A.* Emotional polarity in personality structure // Feelings and Emotions; Ed. by M. Arnold. – New York: Academic Press, 1970. – P. 281–289.
13. *Buss D.M., Shackelford T.K.* From vigilance to violence: Mate retention tactics in married couples // Journal of Personality and Social Psychology. – 1997. – Vol. 72. – P. 346–361.
14. *De Weerth C., Kalma A.P.* Female aggression as a response to sexual jealousy: A sex role reversal? // Aggressive Behavior. – 1993. – Vol. 19. – P. 265–279.
15. *McDevitt J., Levin J., Bennett S.* Hate crime offenders: An expanded typology // Journal of Social Issues. – 2002. – Vol. 58. – No. 2. – P. 303–317.
16. *Fitness, J.* Anger in the workplace: An emotion script approach to anger episodes between workers and their superiors, co-workers and subordinates // Journal of Organizational Psychology. – 2000. – Vol. 21. – P. 147–162.
17. *Yerkes R.M., Dodson J.D.* The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation // Journal of comparative neurology and psychology. – 1908. – Vol. 8. – P. 459–482.
18. *Hosmer L.T.* Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethic // Academy of Management Review. – 1995. – Vol. 20. – No. 2. – P. 379–403.

19. *McAlister D.J.* Affect and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations // *Academy of Management Journal*. – 1995. – Vol. 38. – P. 24–59.
20. *Baier A.* Trust and antitrust // *Ethics*. – 1985. – Vol. 96. – P. 231–260.
21. *Govier T.* Is it a jungle out there? Trust, distrust, and the construction of social reality // *Dialogue*. – 1994. – Vol. 33. – P. 237–252.
22. *Lewicki R.J., McAllister D.J., Bies R.J.* Trust and distrust: New relationships and realities // *Academy of Management Review*. – 1998. – Vol. 23. – No. 3. – P. 438–459.
23. *Akhtar S., Dolan A., Barlow J.* Understanding the relationship between state forgiveness and psychological wellbeing: A qualitative study // *Journal of Religion and Health*. – 2017. – Vol. 56(2). – P. 450–463.
24. *Berry J.R., Worthington E., O'Connor L.E., Parrot L., Wade N.G.* Forgiveness, vengeful rumination and affective traits // *Journal of Personality*. – 2005. – Vol. 73 (1). – P. 183–225.
25. *Stackhouse, M.R.D., Jones Ross R.W., Boon S.D.* Unforgiveness: Refining theory and measurement of an understudied construct // *British Journal of Social Psychology*. – 2018. – Vol. 57(1). – P. 130–153.
26. *Hornstein H.* Gruelty and Kindness. – London: Englewood Cliffs, 1976. – 320 p.
27. *Kahneman D.* Thinking, fast and slow. – London: Penguin Books Ltd., 2011. – 512 p.
28. *Selterman D., Moord A.C., Koleva S.* Moral judgment toward relationship betrayals (and those whocommit them) // *Personal Relationships*. – 2018. – Vol. 25. – No. 1. – P. 65–86. DOI: 10.31234/osf.io/2fxah
29. *Leary T., Coffey I.* Interpersonal Diagnosis // *Theories of Personality Investigation*. – New York: John Wiley & Sons, 1969. – P. 73–96.
30. *Paulhus D.L., Williams K.M.* The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy // *Journal of Research in Personality*. – 2002. – № 36. – P. 556–563.

REFERENCES

1. *Simmel G.* Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig: Verlag von Duncker & Humboldt, 1908. 782 s.
2. *Salovey P.* Social comparison processes in envy and jealousy Social comparison. Contemporary theory and research; Ed by J. Suls, T.A. Willis-Hilsdale. New York: Laurence Erlbaum, 1991. P. 261–285.
3. *Wright D.E.* Personal relationships: An interdisciplinary approach. London, Toronto: Mayfield Publishing Company, 1999. 388 p.
4. *Kluger J.* The sibling effect: brothers, sisters and the bonds that define us. New York : Riverhead Books, 2011. 308 p.
5. *Silver M., Sabini J.* The social construction of envy. *Journal of the Theory of Social Behavior*. 1986. P. 45–59.
6. *Selah-Shayovits R.* School for Aggression: Types of Adolescent Aggression in School Students and School Dropouts. *International Journal of Adolescence & Youth*. 2004. Vol. 11. P. 303–316.
7. *Anderson C.A., Bushman B.J.* Human aggression. *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. P. 27–51.
8. *Feshbach S.* The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*. 1964. No. 4. P. 257–272.
9. *Berkowitz L.* Some determinant soft impulsive aggression: The role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*. 1974. Vol. 81. No. 2. P. 165–176.

10. Miki Y. Naikan Therapy – A Way of Self-Discovery and Self-Renewal. New York: Weissman Press, 2015. 54 p.
11. Breslavs G. Toward operationalization of the hate concept: an Interpersonal or Intergroup Phenomenon? The paper presented at the 14th European conference on Personality. Tartu, 2008. 28 p.
12. Wellek A. Emotional polarity in personality structure. *Feelings and Emotions*. Ed. by M. Arnold. New York: Academic Press, 1970. P. 281–289.
13. Buss D.M., Shackelford T.K. From vigilance to violence: Mate retention tactics in married couples. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 72. P. 346–361.
14. De Weerth C., Kalma A.P. Female aggression as a response to sexual jealousy: A sex role reversal? *Aggressive Behavior*. 1993. Vol. 19. P. 265–279.
15. McDevitt J., Levin J., Bennett S. Hate crime offenders: An expanded typology. *Journal of Social Issues*. 2002. Vol. 58. No. 2. P. 303–317.
16. Fitness J. Anger in the workplace: An emotion script approach to anger episodes between workers and their superiors, co-workers and subordinates. *Journal of Organizational Psychology*. 2000. Vol. 21. P. 147–162.
17. Yerkes R.M., Dodson J.D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*. 1908. Vol. 8. P. 459–482.
18. Hosmer L.T. Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethic. *Academy of Management Review*. 1995. Vol. 20. No. 2. P. 379–403.
19. McAlister D.J. Affect and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*. 1995. Vol. 38. P. 24–59.
20. Baier A. Trust and antitrust. *Ethics*. 1985. Vol. 96. P. 231–260.
21. Govier T. Is it a jungle out there? Trust, distrust, and the construction of social reality. *Dialogue*. 1994. Vol. 33. P. 237–252.
22. Lewicki R.J., McAllister D.J., Bies R.J. Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*. 1998. Vol. 23. No. 3. P. 438–459.
23. Akhtar S., Dolan A., Barlow J. Understanding the relationship between state forgiveness and psychological wellbeing: A qualitative study. *Journal of Religion and Health*. 2017. Vol. 56(2). P. 450–463.
24. Berry J.R., Worthington E., O'Connor L.E., Parrot L., Wade N.G. Forgiveness, vengeful rumination and affective traits. *Journal of Personality*. 2005. Vol. 73(1). P. 183–225.
25. Stackhouse M.R.D., Jones Ross R.W., Boon S.D. Unforgiveness: Refining theory and measurement of an understudied construct. *British Journal of Social Psychology*. 2018. Vol. 57(1). P. 130–153.
26. Hornstein H. Gruelty and Kindness. London : Englewood Cliffs, 1976. 320 p.
27. Kahneman D. Thinking, fast and slow. London : Penguin Books Ltd., 2011. 512 p.
28. Selterman D., Moord A.C., Koleva S. Moral judgment toward relationship betrayals (and those whocommit them). *Personal Relationships*. 2018. Vol. 25. No. 1. P. 65–86. DOI: 10.31234/osf.io/2fxah
29. Leary T., Coffey I. Interpersonal Diagnosis. *Theories of Personality Investigation*. New York : John Wiley & Sons, 1969. P. 73–96.
30. Paulhus D.L., Williams K.M., Paulhus D.L. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*. 2002. No. 36. P. 556–563.

Информация об авторе

Ильдар Масгудович Юсупов, доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология развития и психофизиология». Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, Казань, Российская Федерация. **E-mail:** knyaz5491@mail.ru

Information about the author

Ildar M. Yusupov, Doc. Psych. Sci., Professor of Developmental Psychology and Psychophysiology Department. Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russian Federation. **E-mail:** knyaz5491@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МЕЖЭТНИЧЕСКОМ ДОВЕРИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА

© А.В. Алборова, С.В. Дреева

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СОГПИ), Владикавказ, Российская Федерация

Поступила в редакцию 28.03.2022

В окончательном варианте 26.06.2022

■ Для цитирования: Алборова А.В., Дреева С.В. Особенности представлений о межэтническом доверии представителей различных этнических групп поликультурного региона // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 113–126. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.8>

Аннотация. В статье приведены результаты проведенного в 2021 году исследования представлений о доверии в межэтнических отношениях представителей различных этнических групп поликультурного региона. Цель исследования заключалась в рассмотрении компонентов доверия этнофоров, выявлении идей о факторах, влияющих на межэтническое доверие. В исследовании использовалась авторская методика для оценки структуры представлений о межэтническом доверии, факторов доверия, а также выявляющая самооценку способности доверять в межэтнических отношениях. Респондентам была предложена модификация методики «Незаконченные предложения» Сакса Леви в авторской модификации, отражающая понимание респондентами межэтнического аспекта доверия и степени доверительных отношений к отдельным этносам. При анализе особенностей представлений о межэтническом доверии была использована методическая разработка оценки структуры представлений о доверии М.М. Борисовой, С.Д. Гуриевой. В исследовании использовался *t*-критерий Стьюдента, для определения статистической значимости различий средних величин. Выборку составили 418 респондентов, представители этнических групп осетин, русских, чеченцев, кабардинцев, грузин, которые проживают на территории Северо-Кавказского Федерального Округа Российской Федерации (Республика Северная Осетия — Алания, Чеченская Республика и Кабардино-Балкарская Республика). В исследовании участвовали две возрастные группы: первая — респонденты от 16 до 25 лет; вторая — респонденты старше 25 лет. Результаты нашего исследования показали, что когнитивный компонент в структуре представлений о доверии преобладает по всей выборке испытуемых, независимо от возраста и этнической принадлежности. В качестве факторов, влияющих на межэтническое доверие, респондентами были обозначены: личностные качества этнофоров, особенности поведения, история взаимоотношений народов, социальное окружение, знания о других народах, государство, а также средства массовой информации.

Ключевые слова: этническая группа; этнофор; доверие; межэтническое доверие; компоненты доверия; эмотивный аспект доверия; когнитивный аспект доверия; конативный аспект доверия; поликультурный регион.

FEATURES OF INTERETHNIC TRUST OF VARIOUS ETHNIC GROUPS REPRESENTATIVES OF A MULTICULTURAL REGION

© *A.V. Alborova, S.V. Dreeva*

Postgraduate student of Pedagogy and Psychology Department,
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz, Russian Federation

Original article submitted 03.03.2022

Revision submitted 26.06.2022

■ For citation: Alborova A.V., Dreeva S.V. Features of interethnic trust of various ethnic groups representatives of a multicultural region. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):113–126. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.8>

Abstract. The paper presents the results of a study conducted in 2021 of perceptions of trust in interethnic relations of representatives of various ethnic groups of a multicultural region. The purpose of the study was to examine the components of trust of ethnophores, to identify ideas about the factors affecting interethnic trust. The study used the author's methodology to assess the structure of ideas about interethnic trust, trust factors, as well as revealing the self-assessment of the ability to trust in interethnic relations. Respondents were offered a modification of the methodology «Unfinished Sentences» by Sachs Levy in the author's modification, reflecting the respondents' understanding of the interethnic aspect of trust and the degree of trusting relationships to individual ethnic groups. When analyzing the features of the ideas of interethnic trust, the methodological development of the assessment of the structure of the ideas of trust was used by M.M. Borisova, S.D. Gurieva. The Student's t-test was used in the study to determine the statistical significance of differences in average values. The sample consisted of 418 respondents, representatives of ethnic groups of Ossetians, Russians, Chechens, Kabardians, Georgians who live in the territory of the North Caucasus Federal District of the Russian Federation (Republic of North Ossetia-Alania, Chechen Republic and Kabardino-Balkarian Republic). The study involved two age groups: the first — respondents from 16 to 25 years old; the second — respondents over 25 years old. The results of our study showed that the cognitive component in the structure of perceptions of trust prevails throughout the sample of subjects, regardless of age and ethnicity. As factors influencing interethnic trust, respondents identified: personal qualities of ethnophores, behavioral characteristics, the history of relations between peoples, social environment, knowledge about other peoples, the state, as well as the media.

Keywords: ethnic group; ethnophore; trust; interethnic trust; components of trust; emotive aspect of trust; cognitive aspect of trust; conative aspect of trust; multicultural region.

Введение

Доверие является важным условием познания окружающего мира. Феномен доверия представляет интерес для исследователей из различных областей психологической науки, в частности социальной психологии, этнической и кросс-культурной психологии. Межэтнические особенности доверия — вопрос, который особенно актуален в полиэтничных регионах.

Повышение доверия является одним из позитивных аспектов в развитии межэтнических отношений. В виду чего особую актуальность приобретают исследования взаимосвязи уровня доверия в отношениях и этнического разнообразия.

Тесное взаимодействие разных культур, нередко сопровождающееся непониманием и неприятием чуждых ценностей и традиций, может вести к снижению уровня межэтнического доверия, росту этнической нетерпимости. Необходимо учитывать, что применительно к межэтническим взаимоотношениям доверие нужно рассматривать как динамичный, противоречивый и культурно-обусловленный феномен.

В условиях глобализации значимую роль в интеграции личности в поликультурном обществе играет доверие к представителям другой национальности. Доверие в данном аспекте проявляется в межэтнической толерантности.

Обзор литературы

В значительной части современных работ доверие рассматривается в контексте исследований социального капитала личности.

И.В. Антоненко описывает социальное общество как многоуровневую систему доверительных отношений, где доверие — это феномен, лежащий в основе структуры общества. Описывая доверие как социально-психологическое явление, И.В. Антоненко выделяет три его аспекта:

- 1) ситуация доверия, которая объединяет все внешние обстоятельства возникновения доверия;
- 2) актуальное доверие, которое проявляется в сочетании средовых и личностных особенностей объекта и субъекта;
- 3) опыт в течение всей жизни, который представляет собой совокупность когнитивных представлений, эмоционального фона, а также волевых качеств [1].

И.С. Кон рассматривает роль доверия в развитии дружеских взаимоотношений, а также в партнерских отношениях [2].

В.С. Сафонов отмечает такую функцию доверия как углубление отношений [3]. Доверие нормализует отношения, делает их понятными, соответствующими правилам и нормам, имеющими определенную структуру. Во взаимоотношениях доверие принимает участие в организации и формировании продуктивного взаимодействия, эффективной работы, а также выполняет функцию объединения, управления поведением, предугадывания выбора человека. В новых, зарождающихся отношениях доверие — это необходимая составляющая для их дальнейшего продуктивного развития и достижения большей близости. Люди, которые доверяют друг другу, могут позволить себе обмениваться переживаниями, снизить уровень напряжения в отношениях, делить ответственность, разрешать конфликты.

В целом, доверие и доверительные отношения являются основополагающими во взаимоотношениях людей и упрощающими их тесное взаимодействие.

Т.П. Скрипкина рассматривает феномен доверия с двух позиций личности:

- 1) личностной — доверие, которое направленно на себя;
- 2) социальной — это обращение человека в окружающий мир [4].

Б.Ф. Поршнев отмечает, что доверие и недоверие имеют функцию защиты от угрожающей информации и действий, эти феномены участвуют в процессе формирования представлений «мы»/«они» [5].

А.В. Сидоренков и И.И. Сидоренкова отмечают, что когнитивный аспект доверия проявляется в знании человека о наличии необходимых для доверия качеств объекта доверия. На поведенческом уровне осуществляется готовность к самораскрытию и совместной деятельности. Оценка объекта по некоторым качествам и признакам осуществляется на эмоционально-оценочном уровне доверия [7].

Эмоциональный, когнитивный и эмотивный аспекты доверия в своих исследованиях описывает также А.Б. Купрейченко [8].

А.Ю. Алексеева рассматривает понятие доверие как социальную установку [9].

Ф. Фукуяма пишет о доверии как о ключевой характеристике развития общества, которая проявляется на различных уровнях [10].

Л.Г. Почебут и В.А. Чикер выделяют доверие в качестве фактора создания психологически благоприятного климата организации [11].

Важное место феномен доверия имеет в практической психологии, так, в индивидуальной психологической работе личности важна возможность доверять свои мысли и чувства, установить доверительные отношения [12].

Следовательно, мы можем заключить, что проблема доверия является актуальной темой исследования в рамках различных отраслей психологической науки.

Доверие рассматривается как многоплановый феномен повседневной жизни. Оно часто возникает под воздействием предшествующего опыта и оно определяет готовность субъекта к проявлению реального поведения по отношению к объекту [6].

Доверие в межэтническом взаимодействии — актуальная проблема в Северо-Кавказском Федеральном Округе Российской Федерации, на территории которого проживают представители более 40 различных национальностей.

Д. Мацумото отмечает, что изучение культурных особенностей доверия во взаимодействии имеет практическую значимость [13], т.к. результаты этих исследований могут быть использованы при создании программ адаптации в социокультурной среде, а также при урегулировании конфликтных ситуаций с участием представителей различных этнокультур [14].

Под межэтническими взаимоотношениями понимаются разнообразные контакты между этническими группами, которые ведут к изменению как социальных, так и индивидуальных характеристик каждой из взаимодействующих этногрупп и их отдельных представителей [15].

Имеются различные взгляды на определение феноменологических границ межэтнических взаимоотношений, где большинство исследователей акцентирует внимание на том, что в границах данного понятия существуют

и проявляются противоположные формы от межгруппового сотрудничества, согласия, гармонии до межгрупповых конфликтов, взаимной вражды и претензий [16].

Т.Г. Стефаненко предлагает включить в понятие «отношение к этногруппам» представления о них — от позитивных образов до предрассудков» [17].

Другие авторы описывают следующие основные аспекты этнических взаимоотношений: воздействие, содействие и противодействие (Крысько В.Г., 2006) [18], где отмечается, что каждый из представленных типов межэтнических отношений образует широкий спектр своего проявления [19].

Таким образом, доверие в отношениях вызывает научный и исследовательский интерес разных авторов. В подходах к изучению данного феномена мы видим широкий спектр понимания сущности доверия. Различные ученые, исследуя теоретические и эмпирические данные о доверии, выделяют и группируют его значение и функции по-разному, но большинство современных исследователей акцентируют внимание на роли, которую играет доверие в регуляции отношений и поведения.

Проведенный обзор научной литературы подтверждает актуальность изучения феномена доверия и представлений о доверии в межэтническом взаимодействии. На наш взгляд, важно изучать представления о доверии представителей различных этнических групп, проживающих на одной территории.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование проводилось в 2021 году. Опрашиваемым была предложена модификация методики «Незаконченные предложения» Сакса Леви, которая выявляет осознаваемые и неосознаваемые установки человека. Предложения в авторской модификации отражают понимание респондентами межэтнического аспекта доверия и доверительных отношений к отдельным этносам. При анализе особенностей представлений о межэтническом доверии нами была использована методическая разработка оценки структуры представлений о доверии М.М. Борисовой, С.Д. Гуриевой. В данной методической разработке в структуре представлений о доверии рассматриваются три аспекта: эмотивный аспект (эмоциональные оценки процесса доверительного взаимодействия, общий эмоциональный фон), когнитивный аспект (представления о доверии проявляются в совокупности суждений об объекте и ситуации доверия, опыта доверительного взаимодействия), конативный аспект (проявляется в готовности к самораскрытию и восприятию полученной от партнера информации как истинной) [15]. Респондентам предлагалось продолжить следующие предложения: «Доверие в межэтнических отношениях это...»; «На степень моего доверия к другим этносам повлияло...». Также респондентам было предложено оценить по 10-балльной шкале степень своей способности доверять представителям другой национальности.

Для определения статистической значимости различий средних величин между выборками респондентов нами использовался *t*-критерий Стьюдента.

Выборку исследования составили 418 респондентов, представители этнических групп осетин (100 респондентов), русских (78 респондентов), чеченцев

(100 респондентов), кабардинцев (70 респондентов), грузин (70 респондентов), проживающих на территории Северо-Кавказского Федерального Округа Российской Федерации (в Республике Северная Осетия — Алания, Чеченской Республике и Кабардино-Балкарской Республике).

В процентном соотношении выборка была представлена следующим образом: осетин — 23,8 %, русских — 18,6 %, чеченцев — 23,8 %, кабардинцев — 16,9 %, грузин — 16,9 %.

В исследовании участвовали две возрастные группы (респонденты от 16 до 25 лет и респонденты старше 25 лет). Обоснованием разделения групп по возрасту таким образом послужило то, что первая возрастная группа от 16 до 25 лет — это в нашем исследовании студенческая молодежь, этническое самосознание которой все еще в стадии формирования. Вторая группа — респонденты в возрасте старше 25 лет — это уже достаточно зрелые люди, с относительно сформировавшимся мировоззрением (согласно периодизации по Э. Эриксону личность от 26 лет относится к периоду ранней зрелости).

Результаты исследования

Нами был проведен контент-анализ полученных ответов респондентов на предложенные незаконченные высказывания, в ходе которого были выделены основные элементы, наиболее часто упоминаемые при определении доверия. Далее все категории, указанные респондентами, были сведены к когнитивному, эмотивному либо конативному аспектам в процентных значениях по частоте их упоминания по отношению к общему количеству высказываний.

Когнитивное проявление представлений о доверии составили высказывания о знаниях, сформированных на их основе убеждениях и ожиданиях определенного поведения. К когнитивному компоненту представлений отнесены, например, такие ответы: «... быть уверенным в ком-то; ... уверенность в качествах человека».

Эмоциональное проявление доверия составляют чувства и эмоции, которые испытывает субъект до, в процессе и после принятия решения о доверии, по отношению к объекту, условиям ситуации доверия, предмету доверия. К эмоциональному аспекту представлений о доверии были отнесены ответы, касающиеся чувств, ощущений и эмоций, адресованных к объекту доверия, вызванных доверительной ситуацией и характеризующих состояние субъекта в ситуации доверия: чувство спокойствия, ощущение безопасности: «... это вера/верность/уважение и спокойствие».

Третий аспект представлений о доверии — конативный. В нем отражены конкретные действия, которые готов совершить человек в доверительном взаимодействии. Респонденты указывали на значимость возможности предсказать действия объекта доверия и наличие опыта взаимоотношений с объектом доверия: на их основании формируются ожидания относительно будущего поведения объекта. Респонденты описывают позитивные ожидания (желаемое поведение) и негативные ожидания (что не должен делать объект). Также респонденты выделяют возможность поделиться ответственностью в процессе доверительного взаимодействия: поручить дело, рассчитывать на помощь, поддержку.

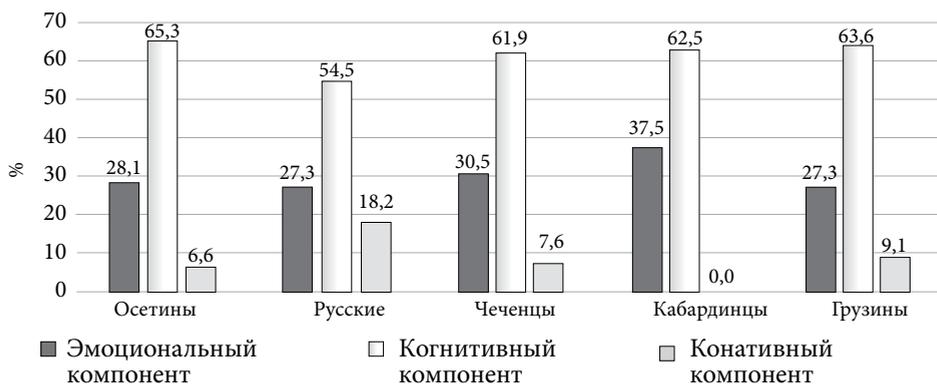


Рис. 1. Компоненты доверия в структуре представлений этнофоров в возрастной группе респондентов до 25 лет (% соотношение)

На рисунках 1 и 2 представлено процентное соотношение упоминаний различных аспектов представлений о доверии респондентов разных этнических групп в двух возрастных категориях.

По результатам контент-анализа преобладающая часть ответов респондентов была отнесена к когнитивному аспекту, в ответах доминируют рациональные суждения об объекте и ситуации доверия.

В возрастной группе респондентов до 25 лет когнитивный компонент доверия доминирует по всей выборке, самые высокие показатели в группе представителей осетинской национальности (65,3 %), далее грузины (63,6 %), кабардинцы (62,5 %), чеченцы (61,9 %), русские (54,5 %).

На втором месте по выраженности эмотивный аспект доверия: кабардинцы — 37,5 %, чеченцы — 30,5 %, осетины — 28,1 %, русские и грузины — по 27,3 %.

По конативному аспекту самые низкие показатели по выборке: русские — 18,2 %, грузины — 9,1 %, чеченцы — 7,6 %, осетины — 6,6 %, кабардинцы — 0 %.

В группе респондентов старше 25 лет были получены следующие данные:
– когнитивный компонент доверия также доминирует по всей выборке, в группе чеченской национальности он составляет 100 % ответов, со следующими вариантами: «доверие в межэтнических отношениях — это

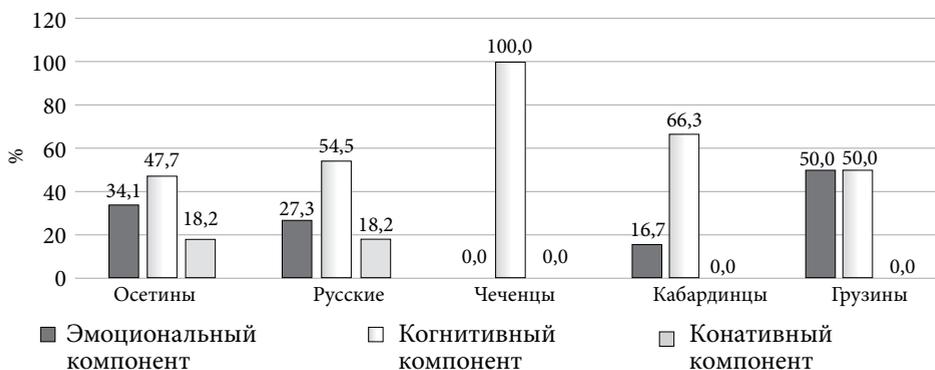


Рис. 2. Компоненты доверия в структуре представлений этнофоров в возрастной группе респондентов старше 25 лет (% соотношение)

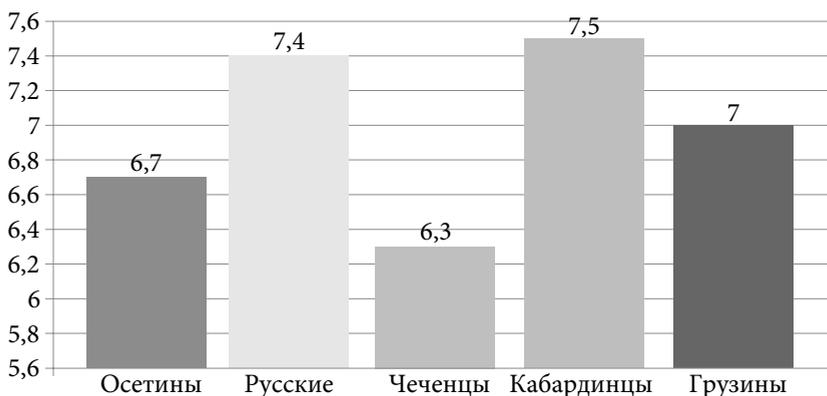
уверенность в добросовестности, честности, основа честных отношений, и т.д.». В других этнических группах когнитивный компонент доверия представлен следующим образом: кабардинцы (66,3 %), русские (54,5 %), грузины (50,0 %), осетины (47,7 %);

- эмотивный аспект представлений о доверии в межэтнических отношениях: грузины — 50,0 %, осетины — 34,1 %, русские — 27,3 %, кабардинцы — 16,7 %, чеченцы — 0 %;
- конативный аспект представлений о доверии в межэтнических отношениях: осетины — 18,2 %, русские — 18,2 %, кабардинцы — 16,7 %, чеченцы и грузины — 0 %.

Как мы видим, по всей выборке в целом, и по возрастным подгруппам в частности, представления о том, что такое доверие в межэтнических отношениях являются в большей степени когнитивным аспектом установки.

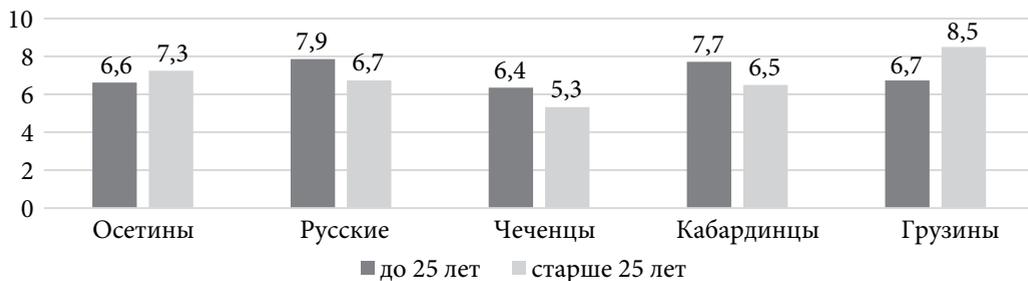
Далее респондентам было предложено оценить по 10-балльной шкале степень своей способности доверять представителям другой национальности. Результаты самооценки этнофоров способности доверять представлены на рис. 3.

При сравнительном анализе средних значений, выявлено, что показатель оценки способности доверять у кабардинцев и русских значимо более выражен по сравнению с чеченцами и осетинами (различия по критерию Стьюдента значимы на уровне 0,05).



Степень межэтнического доверия (средние значения по шкале по всей выборке)

Рис. 3. Средние значения оценки способности доверять представителям другой национальности



Степень межэтнического доверия (средние значения по шкале) в возрастных группах

Рис. 4. Средние значения оценки способности доверять представителям другой национальности респондентов разного возраста

По результатам исследования, в подгруппе респондентов в возрасте до 25 лет свою способность доверять оценили на 10 баллов (максимальное доверие представителям других этнических групп): 36,4 % — русских, 25,0 % — представителей кабардинской национальности, 18,2 % — представителей грузинской национальности, 18,1 % — чеченской национальности, 17,4 % — осетин.

В возрастной подгруппе старше 25 лет свою способность доверять на 10 баллов оценили: грузины — 47,4 %, чеченцы — 30,3 %, осетины — 22,7 %, кабардинцы — 16,7 %, русские — 9,7 %.

При сравнении респондентов разного возраста внутри одной этнической группы, значимых различий не выявлено (рис. 4)

Далее респондентам было предложено продолжить фразу: «На степень моего доверия к другим этносам повлияло...». Полученные ответы были также сгруппированы в процентном соотношении и представлены в таблицах 1, 2. (При ответе на данный вопрос было возможно называть несколько вариантов, поэтому суммарно показатель свыше 100 %).

Таблица 1

Варианты ответов на вопрос: «На степень моего доверия к другим этносам повлияло...» в возрастной подгруппе до 25 лет (в %, от общего количества полученных ответов)

№	Варианты ответов	% от общего числа ответов в группе респондентов до 25 лет				
		осетины	русские	чеченцы	кабардинцы	грузины
1	Личностные качества людей, а не их национальность	26,9	13,6	24,8	25,0	18,2
2	Отношение конкретных людей ко мне / Личный опыт отношений	26,4	22,7	41,9	40,6	18,2
3	Затрудняюсь ответить / Не знаю	12,6	13,6	12,4	6,3	–
4	Их отношение к моему народу	11,9	–	5,7	–	9,1
5	Поведение / Воспитание этих людей	6,6	4,6	28,6	3,1	27,3
6	История народов	6,6	9,1	2,9	–	–
7	Мое межнациональное окружение / Представители этих национальностей / Друзья других национальностей	6,6	27,3	3,8	15,6	18,2
8	Мое знание о менталитете этноса / Представления о другом народе	7,8	13,6	2,9	9,4	18,2
9	Жизненные обстоятельства / Разные ситуации	4,2	–	5,7	9,4	–
10	Государство	–	–	1,9	–	–
11	СМИ	–	–	2,9	–	–
12	Отсутствие представлений о национальных различиях	–	–	1,9	–	9,1
13	Религия	–	–	3,8	–	–
14	Любовь	–	–	1,0	–	–

Наибольшее количество ответов по всем этногруппам в возрастной подгруппе до 25 лет свидетельствует о том, что для респондентов имеет значение то, какой сам человек, его личностные качества, личный опыт общения и отношение конкретных людей.

Таблица 2

Варианты ответов на вопрос: «На степень моего доверия к другим этносам повлияло...» в возрастной подгруппе до 25 лет (в %, от общего количества полученных ответов)

№	Варианты ответов	% от общего числа ответов в группе респондентов старше 25 лет				
		осетины	русские	чеченцы	кабардинцы	грузины
1	Личностные качества людей	16,0	9,1	33,3	33,3	–
2	Отношение конкретных людей ко мне / Личный опыт отношений	59,1	36,4	36,4	33,3	40,9
3	Затрудняюсь ответить / Не знаю	2,3	9,1	33,3	16,7	–
4	Поведение / Воспитание / Поступки этих людей	6,8	18,2	–	50,0	59,1
5	История народов / Теракт в Беслане	15,9	–	–	–	–
6	Мое межнациональное окружение / Представители этих национальностей / Друзья других национальностей	2,3	9,1	33,3	–	–
7	Мое знание о менталитете этноса / Представления о другом народе	2,3	9,1	33,3	–	–
8	Жизненные обстоятельства / Разные ситуации	4,6	9,1	33,3	–	–
9	Общество	2,3	–	–	–	–
10	Политика	2,3	–	–	–	–

В возрастной подгруппе старше 25 лет представители осетинской, чеченской и русской национальностей в большей степени отмечают значимость отношения людей к себе и личный опыт общения, респонденты кабардинской и грузинской этнических групп считают значимыми поведение, воспитание и поступки людей.

Заключение

В структуре представлений о доверии в межэтнических отношениях преобладает когнитивный компонент, далее по степени выраженности — эмотивный и наименее выражен конативный компонент доверия (во всех исследованных группах респондентов).

В качестве факторов, повлиявших на степень доверия к другим этническим группам, респондентами были названы:

- личностные качества людей;
- отношение конкретных людей ко мне, моему народу;
- личный опыт отношений;
- поведение людей других национальностей;
- история взаимоотношений народов;
- мое межнациональное окружение, друзья других национальностей;
- мое знание о менталитете других народов;
- жизненные обстоятельства, разные ситуации;
- общество;
- государство;
- СМИ;
- религия.

В целом, степень своей способности доверять в межэтнических отношениях этнофоры, независимо от возраста, оценивают в значениях выше среднего.

Полученные результаты позволяют расширить научные знания и могут быть использованы в практической работе с данными этногруппами, в виде образовательных программ для формирования доверительных отношений представителей различных национальностей, а также для дальнейшего изучения рассматриваемого аспекта взаимоотношений.

Проблема доверия в межэтнических отношениях требует дальнейших исследований и разработки прикладных аспектов применения полученных результатов при реализации задач построения социально стабильного общества, а в таком многонациональном регионе, как Северо-Кавказский Федеральный Округ Российской Федерации приобретает особую значимость.

В перспективе важно, на наш взгляд, также исследовать личностные особенности этнофоров, влияющих на степень доверия в отношениях, а также рассмотреть выраженность доверия / недоверия в зависимости от социально-демографических характеристик представителей различных этнических групп и контекста ситуации межэтнического взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. – М.: Флинта; Наука, 2006. – 480 с.
2. Кон И.С. Дружба: Этико-психологический очерк. – М.: Политиздат, 1987. – 350 с.
3. Сафонов В.С. Особенности доверительного общения: автореф.т дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук. – М., 1977. – 247 с.
4. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
5. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. – М., 1966. – 213 с.
6. Гурьева С.Д. Межэтнические отношения: этнический фактор в межэтнических отношениях // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2008. – № 4. – С. 79–83.
7. Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И. Доверие в малых группах // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 94–105.

8. *Купрейченко А.Б.* Психология доверия и недоверия. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 564 с.
9. *Алексеева А.Ю.* Феномен личностного доверия в ситуации институционального займа: дисс. ... канд. социол. наук. – Новосибирск, 2007. – 127 с.
10. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 730 с.
11. *Почебут Л.Г., Чикер В.А.* Психология доверия в организациях // Психологический журнал. – 2017. – № 6. – С. 65–76.
12. *Почебут Л.Г.* Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005. – 281 с.
13. *Мацумото Д.* Человек. Психология. Культура. Удивительные загадки, исследования, открытия. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 672 с.
14. *Аллахвердов М.В.* Влияние имплицитной теории доверия на решение когнитивных задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – СПб., 2013. – 24 с.
15. *Борисова М.М.* Социальные представления о доверии: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – СПб., 2018. – 219 с.
16. *Антоненко И.В.* Социальная психология доверия // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 11–2(39). – С. 99–104.
17. *Бодюль В.Е.* Проблема доверия политическому лидеру // Проблема доверия в международных отношениях: теория и практика. – М.: РАГС, 2000. – С. 75–79.
18. *Гуриева С.Д., Борисова М.М.* Социальные представления о доверии современной молодежи: кросскультурный анализ [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 12(68). – 358 с.
19. *Гуриева С.Д., Борисова М.М.* Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2014. – № 4. – С. 126–136.
20. *Купрейченко А.Б., Табхарова С.П.* Критерии доверия и недоверия личности другим людям // Психологический журнал. – 2007. – № 2. – С. 17–25.
21. *Burt R.S., Knez M.* Trust and thirdparty gossip // *Kramer R.M. & Tyler T.R.* Trust in Organizations. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1996. – P. 68–89.
22. *Castaldo S.* Meanings of Trust: a Meta-Analysis of Trust Definitions // Paper presented at Second Euram Conference. – Stockholm, 2002. – 7 p.
23. *Hawley K.* Trust, Distrust and Commitment // University of St Andrews. – 2014. – *Nous* 48:1. – P. 1–20.

REFERENCES

1. *Antonenko I.V.* Socio-psychological concept of trust. Moscow: Flint; Nauka, 2006. 480 p.
2. *Kon I.S.* Druzhba: Ethical and psychological essay. Moscow: Politizdat, 1987. 350 p.
3. *Safonov V.S.* Features of confidential communication. Abstract of the diss. for the application of a scientist. degrees of Candidate of Psychological sciences. Moscow, 1977. 247 p.
4. *Skripkina T.P.* Psychology of trust. Moscow: Academy, 2000. 264 p.
5. *Porshnev B.F.* Social psychology and history. Moscow, 1966. 213 p.
6. *Gurieva S.D.* Interethnic relations: ethnic factor in interethnic relations. *Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov.* 2008. No. 4. Pp. 79–83.

7. Sidorenkov A.V., Sidorenkova I.I. Trust in small groups. *Questions of psychology*. 2011. No. 1. Pp. 94–105.
8. Kupreichenko A.B. Psychology of trust and distrust. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2008. 564 p.
9. Alekseeva A.Yu. The phenomenon of personal trust in the situation of institutional loan: dissertation... Candidate of Sociological Sciences: Novosibirsk, 2007. 127 p.
10. Fukuyama F. Trust: Social virtues and the path to prosperity. Moscow: AST Publishing House LLC, 2004. 730 p.
11. Pochebut L.G., Chiker V.A. Psychology of trust in organizations. *Psychological Journal*. 2017. No. 3. Pp. 65–76.
12. Pochebut L.G. Mutual understanding of cultures. Methodology and methods of ethnic and cross-cultural psychology. Psychology of interethnic tolerance. St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 2005. 281 p.
13. Matsumoto D. Man. Psychology. Culture. Amazing riddles, research, discoveries. St. Petersburg, Prime-Euroznak, 2008. 672 p.
14. Allakhverdov M.V. Influence of implicit theory of trust on the solution of cognitive tasks: abstract. diss. ... the candidate is a psycho. Sciences: 19.00.01. St. Petersburg, 2013. 24 p.
15. Borisova M.M. Social ideas about trust: dissertation ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.05. St. Petersburg, 2018. 219 p.
16. Antonenko I.V. Social psychology of trust. *Privolzhsky Scientific Bulletin*. 2014. No. 11-2(39). Pp. 99–104.
17. Bodul V.E. The problem of trust in a political leader. *The problem of trust in international relations: theory and practice*. Moscow: RAGS, 2000. Pp. 75–79.
18. Gurieva S.D., Borisova M.M. Social ideas about the trust of modern youth: cross-cultural analysis [Electronic resource]. *Modern studies of social problems*. 2016. No. 12(68). 358 p.
19. Gurieva S.D., Borisova M.M. Trust as a socio-psychological phenomenon. *Bulletin of St. Petersburg University*. 2014. No. 4. Pp. 126–136.
20. Kupreichenko A.B., Tabkharova S.P. Criteria of trust and distrust of a person to other people. *Psychological Journal*. 2007. No. 2. Pp. 17–25.
21. Burt R.S., Knez M. Trust and thirdparty gossip. Kramer R.M. u Tyler T.R. Trust in Organizations. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1996. Pp. 68–89.
22. Castaldo S. Meanings of Trust: a Meta-Analysis of Trust Definitions. Paper presented at Second Euram Conference. Stockholm, 2002. 7 p.
23. Hawley K. Trust, Distrust and Commitment. *University of St Andrews*. 2014. Nous 48:1. Pp. 1–20.

Информация об авторах

Алена Валериевна Алборова, аспирант кафедры «Педагогика и психология», Северо-Осетинский государственный педагогический институт (ГБОУ ВО СОГПИ), Владикавказ, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2251-9930>. **E-mail:** alborova-alena2012@yandex.ru

Светлана Владимировна Дреева, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Северо-Осетинский государственный университет (ФГБОУ ВО СОГУ им. К.Л. Хетагурова), Владикавказ, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7892-8429>. **E-mail:** c.dreeva@mail.ru

Information about the authors

Alena V. Alborova, Postgraduate student of Pedagogy and Psychology Department, North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2251-9930>.
E-mail: alborova-alena2012@yandex.ru

Svetlana V. Dreeva, Cand. Psych. Sci., Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, North Ossetian State University (K.L. Khetagurov State Pedagogical University), Vladikavkaz, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7892-8429>. **E-mail:** c.dreeva@mail.ru

ОЦЕНИВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРИЁМЕ НА РАБОТУ

© Л.М. Шарафиева, А.Г. Мухаметшин

Набережночелнинский государственный педагогический университет,
Набережные Челны, Республика Татарстан, Российская Федерация

Поступила в редакцию 28.02.2022

В окончательном варианте 31.03.2022

■ Для цитирования: Шарафиева Л.М., Мухаметшин А.Г. Оценивание интеллектуальными системами когнитивных способностей студентов при приеме на работу // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 127–148. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.9>

Аннотация. Современное информационно-цифровое общество кардинально меняет условия жизнедеятельности и способы социального взаимодействия. Интеллектуальные системы приходят на замену человеческому потенциалу. Замена человеческого ресурса на интеллектуальные системы происходит стремительно и в то же время незаметно. Когнитивные способности студентов являются природными эволюционно-заложенными данными. Научная проблематика исследования состоит в сложности феноменологии изучения неосознаваемых когнитивных процессов. Цель данного исследования состоит в анализе когнитивных способностей и разработке штрих-схемной карточки, как способа единой системы измерения. В исследовании был использован конвертер «Tape line», который преобразует качественные неизмеримые показатели в количественные. Результаты исследования наглядно демонстрируют количественную характеристику имеющегося у студентов диапазона когнитивных способностей. Исследовательский вклад заключается в нескольких направлениях: разработана индивидуальная характеристика каждой функции когнитивных способностей; в ближайшем цифровом будущем нанять специалистов на работу будут интеллектуальные системы, которые способны рассчитать количество функциональности когнитивных способностей с помощью штрих-схемной карточки КоС. Ценность исследовательской работы состоит в новом способе раскрытия внутренних эволюционно-заложенных природой и усовершенствованных опытом и навыками диапазона качеств когнитивных способностей. Практическое значение итогов работы можно внедрить как пилотный проект в систему поиска сотрудников на определенную должность.

Ключевые слова: когнитивные способности; система распознавания; ленточная шкала; диапазон; интеллектуальные системы.

Благодарности: авторы благодарят научного руководителя Мухаметшина Азата Габдулхаковича за предоставленные материалы исследования.

ASSESSMENT OF STUDENTS' COGNITIVE ABILITIES BY INTELLIGENT SYSTEMS WHEN APPLYING FOR A JOB

© *L.M. Sharafieva, A.G.Mukhametshin*

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny,
Republic of Tatarstan, Russian Federation

Original article submitted 10.01.2022

Revision submitted 24.02.2022

■ For citation: Sharafieva L.M., Mukhametshin A.G. Assessment of students' cognitive abilities by intelligent systems when applying for a job. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):127-148. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.9>

Abstract. The modern information and digital society is radically changing the conditions of life and the ways of social interaction. Intelligent systems are replacing human potential. The replacement of human resources with intelligent systems is happening rapidly and at the same time imperceptibly. Cognitive abilities of students are natural evolutionary-embedded data. The scientific problem of the research consists in the complexity of the phenomenology of the study of unconscious cognitive processes. The purpose of this study is to analyze cognitive abilities and develop a barcode card as a method of a unified measurement system. The «Tape line» converter was used in the study, which converts qualitative immeasurable indicators into quantitative ones. The results of the study clearly demonstrate the quantitative characteristics of the range of cognitive abilities available to students. The research contribution consists in several directions: an individual characteristic of each function of cognitive abilities has been developed; in the near digital future, intelligent systems that are able to calculate the amount of functionality of cognitive abilities with the help of a CbS barcode card will hire specialists for work. The value of research work consists in a new way of revealing the inner evolutionary inherent in nature and improved by experience and skills of the range of qualities of cognitive abilities. The practical significance of the results of the work can be implemented as a pilot project in the search system for employees for a certain position.

Keywords: cognitive abilities; recognition system; tape scale; range; intelligent systems.

Acknowledgements: *The authors thank the scientific supervisor Mukhametshin Azat Gabdulkhakovich for the research materials provided.*

Введение

Современные темпы социальной жизни требуют от людей наличия компетенций, которые стали бы трамплином в успешном взаимодействии в информационно-цифровом обществе. Понимание того, что присутствие природных данных, которые передаются наследственным путем, являются лишь фундаментом развития человека, дает преимущество в преобразованиях, которые может усовершенствовать человек при помощи самомониторинга. Когнитивные способности: память, восприятие, внимание являются наследственными. Вместе с тем диапазон возможностей, при которых можно увеличить качественные характеристики когнитивных способностей гораздо шире. В скором будущем интеллектуальные системы заменят человека. Условия рыночной экономики диктуют новую систему взаимодействия, где работодателю важно нанять специалиста, который бы имел не только опыт, но и наличие высокого коэффициента КоС (когнитивных способностей), чтобы продвигать рыночную систему вперед. Проблематика исследования состоит в том, что качественные характеристики невозможно измерить ни в международной системе единиц (система СИ), ни в другой системе. Понятие «когнитивный» пришло из латинского языка и обозначает восприятие, познание, знание. Измеримость качественных показателей является одной из сложных задач как науки психологии, педагогики, так и смежных наук. Научная проблема исследования также состоит в том, что рассчитать количественный эквивалент когнитивных способностей представляется трудной задачей. Актуальность исследования определяется наличием существующих потребностей общества в выпускниках вузов, имеющих высокоразвитые когнитивные способности. Когнитивные способности представляют собой совокупность мыслительных процессов, способы восприятия реального мира. Изучением когнитивных способностей занимались Декарт, Локк, Юм и Лейбниц [2], С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Д. Небылицин, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев [3, с. 14] и другие.

Цель исследования — анализ когнитивных способностей студентов и разработка штрих-схемной карточки КоС.

Гипотезы исследования:

1. Проанализировать неизмеримые показатели когнитивных способностей станет возможным, если задать программу интеллектуальной системе (используя конвертер «Tape line») и вывести числовые данные в качестве количественной характеристики, благодаря которой можно наглядно оценить уровень развития когнитивных способностей студентов.

2. Единая система расчета когнитивных способностей позволит разработать штрих-схемную карточку, где интеллектуальная система (работодатель) считает (увидит) спектральный диапазон когнитивных способностей студентов.

Задачами исследования являются следующие пункты: изучить когнитивные способности в литературных источниках; рассмотреть способы расчета: наименование, обозначение и другое в зарубежных работах; вывести единую форму расчета когнитивных способностей и создать штрих-схемную карточку студентов. В профессиональной деятельности единый расчет, а также штрих-схемную карточку КоС когнитивных способностей можно будет применять в любом нужном для организации направлении. Теоретическая значимость

исследования состоит в том, что область психологии дополнена знаниями незначительно разработанной области изучения структуры когнитивных способностей студентов.

Обзор литературы

Наличие когнитивных способностей изучалось с древности, однако название каждой новой вехой диктовалось разносторонне. Следует подчеркнуть, что мировоззрение социума держится на понятийном аппарате не только речевой конструкции, но и на терминологии данного времени. Так, в миропонимании мыслителей Декарта, Локка, Юма, Лейбница смысл и значение слов и понятий видели при помощи механистической модели ощущений и восприятий [2]. Одни исследователи считали, что процесс познания исходит из ощущений, а другие отдавали приоритет мышлению, впоследствии вошедшему в охват терминологии «Когнитивные способности». Размышления Декарта, Канта, Беркли и Миля были философскими, но они углублялись в психологию и педагогику [1]. Рассуждая о «здравомыслии», Декарт вывел правила, исходящие из закономерностей принципов последовательности, анализа, где, по сути, раскрывал функции когнитивных способностей, которые являются познавательным инструментарием психического отражения окружающего мира.

В. Вунд со своими студентами изучал их методом интроспекции [1]. Примечательно то, что исследователи «своего» времени не рассматривают то, что не входит в сознательную часть распознавания. В те времена когнитивная способность «мышление» считалась тождественной формальной логике. Однако новые исследования в области когнитивных способностей вывели «ограниченную рациональность», обозначающую внутреннюю интеллектуальную ограниченность [1–3] поведенческой предпосылки моделирования индивидуальных решений.

Ж. Пиаже [4] при описании стадий интеллектуального развития обучающихся младших классов не учел индивидуальные различия, так как в миропонимании того времени не существовали понятия «самоидентификация», «самомониторинг», «самоактуализация» и прочее. То есть когнитивные способности лимитированы мировосприятием данной эпохи. Авторами утверждается, что сознанием является высшая психическая деятельность, основанная на знаниях и понятийном аппарате социума. Еще раз обозначим, что когнитивные способности это познавательные механизмы, которые позволяют выполнять операции. Подчеркнем то, что выдающиеся мыслители, даже при скудном понятийном аппарате, могут предвидеть и теоретически воспроизводить концепции и теории. Так Р. Лурия [5] описал еще до появления биофизических методов картографирования функции различных структур мозга. Дж. Бруно [5, 6] предложил рассматривать информацию с точки зрения значения, а познавательные процессы трактовать как категории накладывания на объекты. Когнитивные способности — это совокупность мыслительных процессов. Мыслительные процессы — это сознательные операции, основания которых являются понятия и образы. Другими словами, это понятия, которые сформированы, идентифицированы, осознаны и, следовательно интерпретированы. Ч. Пирс [5] сформулировал референтное знание, учение о знаках. В характеристике познания используют модели, которые являются

способами распознавания окружающего мира. Например, модель обработки информации [7, с. 23] позволяет кодировать информацию и извлекать ее из памяти. Другими словами, модели являются фундаментом или отправной точкой, от которой можно оттолкнуться, описывая объективный мир. Современные зарубежные исследователи в попытках рассчитать количество когнитивных способностей, а именно объема памяти, решили предложить названия с наименованием компьютерных терминологий, то есть вычислительных систем. Так объем памяти в работах исследователей Солка, Соединенные Штаты Америки, Массачусетского технологического института, Техасского университета в Остине, Калифорнийского университета, Сан-Диего [8, 9] исчисляют в Битах, где предполагается, что в каждом синапсе содержится 4,7 бит. Николас Вековен, докторант лаборатории систем и моделирования Льежского университета [10] трактует память исходя из нейронных сетей мозга, как механизм двойной стабильности, где Бит сохраняет количество информации памяти в течение долгого времени. Когнитивную способность «восприятие» рассматривают по постоянству доли Вербера [11], усиление восприятия линейно зависит от логарифма интенсивности. Кац [11] обозначил дрейфующие раздражители, визуальный угол просмотра, восприятие скорости объекта, инкрементные характеристики процессов памяти, связанные с объемами ввода информации. Ульман [11] рассматривал модели нормализации, реализуемые биологическими системами. В основе восприятия лежит осознанный выбор — обозначили Майклс и Коррелио [11]. Угловая скорость кривизны восприятия лежит в основе идеи когнитивных способностей восприятия. Когнитивную способность «восприятие» зарубежные исследователи рассматривают с точки зрения направления угла видения [11–13]. Такие компоненты, как модель, алгоритм-код триада компьютерных экспериментов, которые можно внедрить в расчетах моделирования любой науки, в том числе и когнитивной, объясняется зарубежными исследователями с помощью формул математической статистики. Ф. Дондерс применил метод вычисления ментальных процессов при помощи простой формулы, которая сводится к расчету различия категоризации стимулов, где реакция выбора вычитается из реакции различения и получается ответ — время, уходящее на различение стимулов [15, с. 29]. Американский психолог У. Джемс [15, с. 31] разработал модель разума. В. Келер выдвинул принцип изоморфизма, где общее предшествует частному [15]. Когнитивную способность «внимание» современный исследователь Метью Робинсон [16] очерчивает как временную амплитуду, которая зависит от процесса долготы: чем дольше человек выполняет задачу, тем хуже его производительность. Эффект обратной связи был рассчитан исследователями из Техасского университета в Арлингтоне [16] при помощи эксперимента, где мотивация бдительности, угасала и преобразовывалась в блуждающее внимание. Следует отметить, что когнитивные способности в разных исследовательских работах трактуются неоднородно, так же применяются разные названия в одних и тех же значениях. Так, в зарубежных исследованиях рассматривается реляционное мышление, которое, по сути, является абстрактным [17–18]. Реляционное мышление — это способность создавать представления в определенном формате или определенной сложности, где изменение индуктивных предубеждений играет немаловажную роль [18].

Различия в индуктивных предубеждениях, основаны с реляционными рассуждениями. Например, следующее рассуждение: «Люди не могут найти то, чего не ищут» — есть различие только в индуктивных предубеждениях [18]. Прямое значение имеет смысл предложения: «Видеть — значит, верить», где зарубежные исследователи доказывают суждения [19]. Исследователи Северо-Западного университета Эванстон, Иллинойс, Соединенные Штаты Америки утверждают, что механизмы, которые компенсируют функции коры головного мозга, где предыдущий стимул влияет на обработку более поздних стимулов, из-за того что они имеют некоторые общие характеристики [20]. Следует отметить, что в зарубежных исследованиях применяются лабораторные методы при помощи приборов: позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ), функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ) и другие. Так, в исследовании прайминга (относится к изменению способности идентифицировать или создавать объект или слово в результате определенной предварительной встречи с предметом) ученые Массачусетского технологического института отметили, что увеличивается или уменьшается диапазон визуального восприятия [21]. В работах Кристофера Д. Уэлхафа, Мэтью С. Смикенса, Бриджита А. Моро, Дэвида Кейна, Майкла Дж. Маркович [21] рассматриваются психические процессы памяти, которые связаны с функционированием двух операций и лежат в основе когнитивного контроля: процесс настройки порога, который временно подавляет двигательную активность в ответ на сигналы конфликта, и процесс контролируемого отбора, который использует систему «сверху—вниз» для управления трансляцией стимула-ответа. Когнитивные способности и их прайминг зависят и от химических процессов, протекающих в организме. Важно подчеркнуть, что зарубежные исследователи изучают точечные фрагменты когнитивных способностей, например, ситуацию, угол зрения: «глаз видит, что вы говорите» [22], «изменение внимания при кодировании: выводы из зрачковой метрии и фиксации взгляда» [23], «беглость поиска как вводящий в заблуждение показатель памяти» [24] и другие. Когнитивные способности в частных случаях рассматриваются и как дискретные [25], и как влияние помех [26].

Обозначим исходя из обзора литературы краткую характеристику когнитивных способностей:

Внимание — это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо предмете, явлении, деятельности. Направленность означает выбор объекта, а сосредоточенность — отвлечение от других объектов. По Э. Тулвину [15, с. 56], внимание и сознание являются каналами с ограниченной пропускной способностью. Человек, в силу своей психофизиологической природы, не может одновременно охватить весь окружающий мир и себя самого. Р. Солло [15] определяет внимание как механизм доступа в само сознание. Объем внимания — это количество одновременного ясного одномоментного обхвата или охватывания. Одномоментный охват объема внимания высчитывают тахископом. Одномоментное охватывание 0,1 секунды объема внимания — 4–6 объектов.

Восприятие — это процесс формирования образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы. При восприятии прошлого образа, значение имеет узнавание, также свойства направленности, взглядов, убеждений, склонностей, интересов, переживаемых чувств людей.

Память — обозначение комплекса познавательных способностей высших психических функций. Память относится к накоплению, сохранению и воспроизведению как генетических, так и приобретенных навыков, знаний, умений, установок, рефлексов. Г. Эббингауз [15] рассматривал кривую забывания, построенную на запоминании бессмысленных слогов. Р. Аткинсон и Р. Шифрин [15] предложили модель памяти как сенсорный регистр, кратковременное хранилище и долговременное хранилище.

Мышление — это высшая ступень человеческого познания, основу которого составляет отражение окружающего мира посредством образования, научения, пополнения запасов знаний, представлений и понятий, включая осуществление умозаключений и вывод новых суждений. Мышление — это внутренний процесс репрезентации внешнего мира. При определенном типе мышления внутреннее формирование понятий происходит путем отражения рефлекторных установок, связан с ощущениями и восприятием. При обработке информации на интуитивном уровне происходит группировка характеристик явлений, событий в определенные совокупности по признакам и функциям. Мышление есть процесс опосредованного и обобщенного познания (отражения) окружающего мира [28, с. 116]. Логика — это наука о мышлении [29]. Логическое мышление не является врожденным, поэтому его нужно развивать, в особенности абстрактное мышление [28].

Воображение — это способность человека реконструировать действительность, генерировать аутообразы (образы от себя), представления, идеи, объекты, путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Воображение «из ничего творить не может» [28, с. 130]. Механизм работы воображения сводится к созданию образов на основе уже имеющихся.

Сознание определяется как высший уровень психического отражения объективной реальности, высший уровень саморегуляции [30]. Сознание — свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, это отношение к миру со знанием его объективных закономерностей. Автор, концепции В.М. Аллахвердов рассматривает сознание как механизм, обладающий способностью «воспринимать», «мыслить», «выдвигать и проверять гипотезы», «объяснять», «принимать решения об осознании или неосознании» [30, с. 9]. «Сознание, — пишет А.Н. Леонтьев, — в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [30, с. 14].

Речь — исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определенных правил [31]. Под языком понимается структурированная система знаков, которая сложилась исторически и существует в общественной жизни каждого человека [31]. Мыслительный импульс речи может сосредоточиться в ключевом слове, раскрыв мысль, формируя речь [32].

Интеллект — это совокупность умственных способностей. Формула интеллекта рассматривалась Бине и Гальтоном [34], где умственный возраст делился на хронологический возраст и умножался на 100 %, называется «коэффициент интеллекта» (intelligence quotient, или сокращенно IQ).

Материалы и методы

Для того чтобы изучить методы закономерностей когнитивных способностей в массовых и случайных порядках было исследовано ± 240 студентов Набережночелнинского государственного университета. Вероятно-статистическая модель случайных явлений была построена на основании математических ожиданий и дисперсий. Для обнаружения закономерностей требовалось провести сбор статистических сведений. Для получения точных оценок параметров мы рассмотрели когнитивные способности (память, внимание, мышление (логика), восприятие (гнозис), речь, интеллект, воображение, сознание) при помощи единичного разделения, указав наименование каждой функций, способа, способности или процесса, с точки зрения науки психологии, то есть внутренних эволюционно заложенных и наработанных в течение жизненного опыта. Для удобства анализа и проверки когнитивных способностей, мы указали единичное наименование КоС.

Генеральная совокупность выборки была установлена с учетом репрезентативности, где студенты были выбраны таким образом, чтобы различались гендерные (М — 118, Ж — 122), национальные (русские 34 %, татары 42 %, чуваша 4 %, мордва 3 %, башкиры 7 %, армяне 8 %, украинцы 2 %), возрастные (от 17 до 29 лет) характеристики. Чтобы записать статистические и вариационные ряды когнитивных способностей, необходимо, во-первых, дать характеристику каждого элемента, во-вторых, превратить качественные характеристики когнитивных способностей в количественные, в-третьих, обозначить наименьшую измерительную когнитивную единицу. Для превращения качественных показателей в количественные была применена ленточная шкала конвертер «Tape line» [27].

«Tape line» представляет собой ленточную шкалу — конвертер, преобразовывающий качественные показатели в цифровые количественные, что дает возможность посчитать то, что считается не измеримым. Следует пояснить, что качественные характеристики — это единичные характеристики индивидуальных свойств когнитивных способностей КоС, которые не возможно рассчитать в системе исчисления СИ. В ленточной шкале «Tape line» когнитивных способностей максимальный показатель составляет $\max = 0,5T/l$; минимальный показатель $\min = 0,1T/l$, количество наименований (n) = 189, максимально-оптимальный вариант когнитивных способностей рассчитывается по формуле, путем умножения общего количества наименований (n)189 на максимальное число единичных определений конвертера «Tape line» $0,5T/l$, которое составило КоС $94,5T/l$. То есть КоС $94,5T/l$ есть оптимально возможный показатель наличия высокого уровня когнитивных способностей.

Для исключения субъективизма оценивания единичные коэффициенты конвертера «Tape line» были возложены на интеллектуальную компьютерную систему, которая представляет собой специальную программу, способную решать трудоемкие задачи. Ее структура представляет собой: базу закаченных единичных коэффициентов когнитивных способностей КоС, параметры конвертера «Tape line», механизм вывода отчета, интеллектуальный интерфейс.

Подробно остановимся на рассмотрении единичных коэффициентов КоС (когнитивных способностей), в системе расчета перевода качественных показателей в количественные, с помощью конвертера «Tare line» [27]:

Устойчивость когнитивных способностей проверяется путем временного сохранения текущего состояния под влиянием изменения внешних или внутренних условий. (Длительность сосредоточения на объекте: корректурный тест Б. Бурдона [35, с. 31]).

Направленность когнитивных способностей — это совокупность характеристик, выражающая его сосредоточенность на объекте или функции. (Работа на суппорте и устный счет [35, с. 14]).

Удержание когнитивных способностей — это функция, которая представляет собой временной отрезок фиксации на объекте.

Отбор когнитивных способностей — это процесс, при котором происходит выбор наиболее оптимального варианта.

Контроль когнитивных способностей — это процесс проверки текущих состояний.

Регуляция когнитивных способностей — это изменение характера процесса или функции для наилучшей результативности. (Метод «Последовательное вычитание» [35, с. 15]).

Длительность когнитивных способностей — это временная характеристика, заключающаяся в способности растягивания функций.

Широта охвата когнитивных способностей — это диапазон, при котором функция способна удержать в своем поле спектр свойств.

Сосредоточение когнитивных способностей — это способность к фиксации на определенном объекте пристального внимания.

Активация когнитивных способностей — это способность к возбуждению определенной функции. (Опросник PEN [38, с. 25]).

Угол поворота когнитивных способностей это относительная единица расчета, исходя из неподвижности объекта и вращения относительно другого объекта или функции.

Угол назначения когнитивных способностей — это определенная соразмерная функция, которая заранее обозначена или зафиксирована.

Относительность когнитивных способностей — это связь нескольких функций, при которой отношение и сущность являются содержанием. (Кольца Ландольта [35, с. 16]).

Константность когнитивных способностей — это оптимальное постоянство функций. (Цифровые, буквенные таблицы [35, с. 16]).

Переключение — это функция когнитивных способностей — условного перемещения с одной на другую, имеющая тенденцию возвращения в исходное положение. (Черно-красные таблицы Ф.Д. Горбова [35, с. 16]).

Регулятивность когнитивных способностей — это автономный или преднамеренный режим установления правильности. «Корректурная проба» (Тест Б. Бурдона) [35, с. 31].

Оценочность когнитивных способностей — это свойство устойчивости отношения понятий, где функция приобретает способность сравнивать преднамеренное с привычным.

Иницируемость когнитивных способностей — это собственная инициатива, а не бессознательный режим. (Э. Крепелин «Однозначные числа» [35, с. 15]).

Совокупность когнитивных способностей — соединение, общая сумма. (Корректурная проба вычеркиванием [35, с. 15]).

Дуальность когнитивных способностей — это пара противоположностей. (Нажатие на ключ в такт с метрономом и одновременное решение в уме задач — опыт Бине [35, с. 15]).

Изометричность когнитивных способностей — это одинаковость функций. (Ритмичное нажатие на ключ в такт с метрономом [35, с. 15]).

Конкретность когнитивных способностей — это выделение на фоне остальных. (Методика «Компасы» [35, с. 12]).

Развернутость когнитивных способностей — это полное подробное выстраивание, осуществляемое в широком диапазоне функций. (Таблицы разного цвета с различными систем исчисления [35, с. 14]).

Преобразование когнитивных способностей — это частичное или полное изменение первоначальной функции, способности.

Синхронность когнитивных способностей — это совпадение во временном промежутке двух функций, имеющих общее назначение.

Индуктивность когнитивных способностей — процесс вывода от частного к общему.

Решение как функция когнитивных способностей сводится к переходу на определенный уровень при конкретно заданных условиях. (Опыт Стерзингера [35, с. 15]).

Обобщение когнитивных способностей — это объединение однородных предметов.

Анализ когнитивных способностей — это выделение из общего. (Тест «Лабиринт» [36, с. 26]).

Синтез когнитивных способностей — это объединение разрозненности.

Обозначаемость когнитивных способностей — это функция указания, подчеркивания, помечения.

Символичность — это свойство когнитивных способностей, распознать которое можно терминологией иллюзорности, имеющей скрытый смысл, символику. Для уточнения можно отметить, что внимание в свойстве символичности может разглядеть предмет, похожий на что-то знакомое, однако при тщательном просмотре узнает истинную символику. Или когнитивная способность «мышление», где символизм очерчивает абстрактное мышление. Или когнитивную способность «сознание», где символизм дает упор на осознание определенных конструкций, оставляя за полем внимания остальные вариации. («Тест чернильных пятен» Г. Роршаха [35, с. 26]).

Креативность функции когнитивных способностей заключается в нешаблонном режиме, то есть в умении делать выводы, анализировать, преднамеренно изменять шаблонные способы рефлекторных функций.

Автономность когнитивных способностей — это независимость в системах связанного регулирования, то есть независимость одной функции или процесса от изменения другой.

Фокусировка когнитивных способностей означает достижение совпадений резкости фокуса, то есть это способность концентрировать внимание на каком-либо фокусе.

Выраженность когнитивных способностей — это более ясное, полное, определенное, четкое проявление. («Стиль мышления» А. Алексеева, Л. Громова [35, с. 47]).

Обучаемость когнитивных способностей — способность к целенаправленному овладению. (Метод удержания ряда [35, с. 19]).

Тренируемость когнитивных способностей — это изменение функции путем систематической тренировки.

Упорядоченность когнитивных способностей — это порядок размещения относительно друг друга, относительно общего или частного.

Изменяемость когнитивных способностей — это способность подвергаться новым изменениям.

Изменчивость когнитивных способностей — это функции и признаки, способные приобретать отличия от бессознательных форм.

Селективность когнитивных способностей — это согласование с бессознательным ожиданием. Способность восприятия, мышления, внимания, сознания, интеллекта, воображения уделять внимание только тем объектам, которые согласуются с его миропониманием. (Метод парных ассоциаций [35, с. 19]).

Узнаваемость когнитивных способностей — это различимость от остальных. Заключается в навыке зафиксировать отличительную особенность. (Методика узнавания [35, с. 43]).

Сохраненность когнитивных способностей — это целостное, достаточно полное, объемное отражение и сохранение идеального объективного мира, функция, заключающаяся в узнавании ранее распознанного, увиденного, обнаруженного (Проба парно-ассоциативного заучивания Paired-Associated Learning [35, с. 17], тест непрерывной деятельности Continuous Performance [35, с. 17]).

Сканирование — это способность обнаружить и отразить стимулы из окружающей или внутренней среды. (Визуальное сканирование [36, с. 27])

Реагируемость когнитивных способностей — это способ отвлечения, фиксация на конкретном, на минимальных колебаниях: помехи, шумы, вибрации, раздражения. (Электронный тахистоскоп, экран, диапозитивы [35, с. 14]).

Связанность обозначает когнитивную способность обладать существенными связями, элементами, функциями.

Перцептивность когнитивных способностей — это отражение через органы чувств.

Систематизация когнитивных способностей — объединение на базе определенной функции, способности, признака.

Протяженность когнитивных способностей — это функция в выражающейся в непосредственном первичном качестве относительной устойчивости. (Шкала Коррекции [39, с. 52]).

Экстенсивность когнитивных способностей — это расширяющаяся, удлиняющаяся характеристика, растяжение количества.

Мнемоничность когнитивных способностей — это увеличение функциональности путем сжатия или перекодирования.

Наблюдательность когнитивных способностей — это свойство подмечать, замечать не воспринимаемые остальными признаки, качества, структуры. (Тахископические карточки [35, с. 14]).

Прогностичность когнитивных способностей — это отражение будущих возможностей.

Обостренность когнитивных способностей — это усиление напряжения, чувствительности, углубленности, остроты. (Отыскивание определенных знаков среди остальных [35, с. 14]).

Объем когнитивных способностей — количество одновременного взаимодействия, фиксации, характеристик или количественный показатель сохранившегося в памяти воспроизведенного материала. (Задачи на сумму, обобщение, установочная инструкция [35, с. 14]).

Отслеживание — это сбор и фиксация определенных фактов, функций, способностей когнитивными способностями.

Дискретность когнитивных способностей — это разделенное прерывистое свойство, которое изменяется при нескольких различных, относительно стабильных состояниях.

Опосредованность когнитивных способностей — это функция, способ, выражающийся не самостоятельно, познаваемо, соотносимо через посредника, третье взаимодействие. (Метод напряжения Джекобсона [35, с. 22]).

Прайминг когнитивных способностей — явление, при котором воздействие одного стимула влияет на изменение реакции на следующий за ним стимул, без сознательного руководства или намерения [21]).

Интегративность когнитивных способностей — это обладание свойствами, не присущими системе.

Торможение когнитивных способностей — это активный процесс, в результате которого происходит замедление или затухание, подавление возбудителя. (Методика А. Лачинса [35, с. 55]).

Улучшение качества когнитивных способностей — это способность повысить эффективность собственной работы. (Тест Мейли [35, с. 22]).

Фоновый режим когнитивных способностей — это активность на заднем плане, которая чаще всего не осознается, не воспринимается.

Избирательность когнитивных способностей — это направление осуществления определенного отбора из всего остального. (Корректирующий тест Б. Бурдона [35, с. 16], Методика Мюнстерберга [35, с. 30]).

Интегральность когнитивных способностей — это неразрывность, связанность, цельность, единение. (Тест КОТ В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика [35, с. 59]).

Дифференцированность когнитивных способностей — это разделение на различия, разведения нахождения и ранжирования одного с другим. (Тест круги и шестиугольники [36, с. 26]).

Фиксация когнитивных способностей означает сосредоточение, сохранение, связывание, закрепление в структуру. (Методика «Узоры» [35, с. 12]).

Заострение когнитивных способностей — это тенденция усиления, фиксация от менее выраженных к явным признакам. (Процент ошибок тест Konzentration-Leistung [35, с. 17], Методика «Слухо-моторная реакция» [37, с. 10]).

Опережение когнитивных способностей — это увеличение в пределах своей функциональности.

Перенаправленность когнитивных способностей — это принятие и отправка в более ресурсную функцию, процесс, способность.

Симультанность когнитивных способностей — это одновременность. Симультанность когнитивных способностей представляет собой исключение из правил, так как внимание, мышление, память, речь, восприятие, интеллект, сознание, воображение обладают функцией переключаемости, где более доминантные связи затмевают остальные. (Методика «Реакция выбора» [37, с. 23]).

Конфаймент (заточение) когнитивных способностей — это удержание эффекта; проявляется в том, что в природе не существует в свободном состоянии функции, (эффекта, способности, процесса), только во взаимодействии. (Методика «Критическая частота световых мельканий» [37, с. 14]).

Интерферентность когнитивных способностей — это безучастность процессов, функций.

Консервативность когнитивных способностей — относительное сохранение текущего состояния, процесса или функции. (Корректурный тест Б. Бурдона [35, с. 16]).

Семантичность когнитивных способностей — это наличие инструментария, знака, указания.

Латеральное торможение когнитивных способностей — это способность снижать активность, но не свою, а соседнюю.

Детренированность когнитивных способностей — изменения, связанные с прекращением или уменьшением натренированной способности или функции. Детренированность когнитивной способности речи обычно не значительна, поэтому ораторам, преподавателям нужно постоянно тренировать свое мастерство. (Методика «Теппинг-тест» [37, с. 16]).

Сукцессивность когнитивных способностей — это последовательность и преемственность, развертывание, линейное во времени. Сукцессионные процессы принято рассматривать как синтез нескольких высших психических функций, таких как восприятие, память, мышление, составляющих функциональный базис для развития устной и письменной речи, навыков чтения и письма. Например, когнитивная способность к речи и дискурсивное мышление представляются в виде цепочки последовательностей умозаключений или символов, то есть сукцессивны. (Тест Kolson Quik Modalities KQM [38, с. 217]).

Мультисенсорность когнитивных способностей означает одновременность работы всех каналов органов чувств. (Методика «Шар и цвета» [36, с. 26], Корректурный тест [37, с. 13]).

Конструктивность когнитивных способностей — это выделение важного и упущение незначительного, логичность, эффективность, целесообразность. (Методика «Изображение и слова» [36, с. 26]).

Кодировка когнитивных способностей это свертывание одного и замещение другим в виде условного кода, шифра, символа, знака, процесса. (Метод попарного воспроизведения А. Иост, И. Мюллер [35, с. 22], Методика «Декодирование букв» [36, с. 26]).

Подчиненность когнитивных способностей — это эффект или состояние, функция, зависящая от чего-либо другого. (Методика «Время отклика» [36, с. 27]).

Скорость адаптации когнитивных способностей — способность приспособиться за временной промежуток. (Тест Тулуз-Пьерона [35, с. 17]).

Скорость интерпретации когнитивных способностей — это время, необходимое для адекватного восприятия предмета или явления. (Проба Иванова-Смоленского [35, с. 17], Методика «Зрительно-моторная реакция» [37, с. 7]).

Точность когнитивных способностей — это соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта и задаче, стоящей перед человеком, или способность без искажения сохранить и воспроизвести информацию, характеризующаяся степенью соответствия между воспринятым и воспроизведенным материалом (Методика «Часы» [35, с. 12], Формула Уйла [35, с. 17]).

Полнота когнитивных способностей характеризуется степенью действительного соответствия особенностям воспринимаемого образа особенностям воспринимаемого объекта и задаче, стоящей перед человеком. (Тест Масселона [35, с. 26]).

Надежность когнитивных способностей — это возможная длительность с требуемой точностью и вероятностью адекватного восприятия, внимания, сосредоточения объекта в заданных условиях и в течение заданного времени. (Методы кратковременной экспозиции [35, с. 11]).

Аттенционность когнитивных способностей — это осознание внутренних явлений без вовлечения в них, то есть исключаящее их контроль, сдерживание или внешнюю реакцию.

Сензитивность когнитивных способностей — это характерологическая особенность ощущать и реагировать на внешние раздражители. (Тест на умственную продуктивность [35, с. 10]).

Импульсивность когнитивных способностей — это функция бесконтрольности с последующим осознанием. (Тест Matching Familiar Figures [35, с. 17]).

Синхронизация когнитивных способностей — это взаимосвязь, нефизическое упорядочивание событий. (Методика «Следуйте за шаром» [36, с. 26]).

Эквивалентность когнитивных способностей означает равное соотношение между одним и другим, не изменяя существенность. (Тест «Цвета и слова на эквивалентность» [36, с. 26]).

Ригидность познавательных способностей — это неподатливость, не возможность перейти на следующий уровень, оцепенелость, отсутствие реакции. (Методика А. Лачинса [35, с. 55]).

Продуктивность когнитивных способностей — это мера, которая способна оценить результаты. (Тест «Круги» [35, с. 26]).

Методики исследования когнитивных способностей позволяют рассчитать единичную КоС.

Результаты исследования

В ходе исследования когнитивных способностей были задействованы студенты из Набережночелнинского государственного педагогического университета. При помощи конвертера «Tape line» в программу интеллектуальной системы были загружены единичные параметры КоС (мышления, внимания, памяти, речи, интеллекта, восприятия, воображения) каждого студента. «Tape line» конвертировал качественные показатели когнитивных способностей: устойчивость, направленность, отбор и т.д. в системе отчета T/l . Минимальная единица ленточной шкалы «Tape line» $0,1T/l$, максимальная $0,5T/l$. Пределы ограничений не выходят за рамки от $0,1T/l$ до $0,5T/l$.

Приведем обзор когнитивной способности «внимание» студента (X) Набережночелнинского университета города Набережные Челны (см. таблицу)

Таблица

Описательная статистика преобразования когнитивной способности «Внимание» у студента (X) при помощи конвертера «Tare line»

Название	T/I	Название	T/I	Название	T/I
устойчивость	0,2	торможение	0,3	интуитивность	0,3
направленность	0,1	улучшение качества	0,3	согласованность с движением	0,3
удержание	0,2	фоновый режим	0,2	затухание	0,2
отбор	0,2	избирательность	0,1	приглушение	0,2
контроль	0,2	сохранение	0,1	угол обхвата	0,1
регуляция	0,1	скорость реакции	0,3	поиск	0,1
длительность	0,1	заострение	0,3	бдительность	0,1
широта охвата	0,1	опережение	0,3	обнаружение сигнала	0,2
изометричность	0,3	перенаправленность	0,3	концентрация	0,1
активация	0,3	фиксация	0,4	переключение	0,2
угол поворота	0,1	регулирование деятельности	0,4	коэффициент потребности	0,3
угол назначения	0,1	оценка месторасположения	0,3	стереотипизация	0,3
относительность	0,1	общее ориентирование	0,3	познание себя	0,2
константность	0,3	суммарность	0,3	каузальная атрибуция	0,1
переключение	0,1	целостность отражения	0,2	рефлексия	0,2
сосредоточенность	0,2	временная устойчивость	0,2	идентификация	0,2
оценочность	0,1	количество приема информации	0,1	скорость адаптации	0,2
инициируемость	0,3	преобразование	0,1	социальная перцепция	0,2
совокупность	0,2	регулятивность	0,3	непрестанность	0,2
дуальность	0,1	пространственность	0,3	сукцессивность	0,2
конкретность	0,2	одномоментность	0,2	преднамеренность	0,3
развернутость	0,1	симультианность	0,2	рациональность	0,2
преобразование	0,1	регулятивность	0,2	адаптивность	0,3
синхронность	0,2	систематизированность	0,1	понимание	0,2
индуктивность	0,1	аналогия	0,1	дедукция	0,2
решение	0,2	целеобразование	0,1	познание	0,1
обобщение	0,1	взаимозаменяемость	0,1	экспрессивность	0,1
анализ	0,1	взаимосвязность	0,1	регулирование	0,2
обозначаемость	0,3	импрессивность	0,1	индикативность	0,2
символичность	0,1	знаковость	0,1	смежность	0,2
синтез	0,1	установление порога	0,2	информативность	0,3
креативность	0,1	системность	0,2	суждение	0,1
автономность	0,3	изменчивость	0,3	репрезентативность	0,2
фокусировка	0,3	сосредоточенность	0,3	локализованность	0,3
выраженность	0,3	логичность	0,2	ориентирование, без символами	0,1
обучаемость	0,3	восприимчивость	0,3	стойкость	0,2

Окончание табл.

Название	T/I	Название	T/I	Название	T/I
тренируемость	0,3	периодичность	0,3	мгновенность	0,2
упорядоченность	0,2	перенос	0,1	продолжительность	0,2
изменяемость	0,1	синкретичность	0,2	рефлексивность	0,2
селективность	0,1	конфаймент (заточение)	0,2	уместность	0,3
узнаваемость	0,3	дифференцированность	0,1	ретроактивность	0,2
сохраненность	0,2	интерферентность	0,1	ситуативность	0,3
сканирование	0,3	консервативность	0,1	концептуальность	0,1
реагируемость	0,3	семантичность	0,1	поддержание	0,3
связанность	0,2	визуализация	0,1	самоудержание	0,3
перцептивность	0,2	латеральное торможение	0,2	глубина обработки	0,2
систематизация	0,2	детринерованность	0,2	скорость интерпретации	0,3
протяженность	0,2	волевое усилие	0,2	величина раздражителя	0,2
мнемоничность	0,1	ассоциирование	0,1	усвояемость	0,2
наблюдательность	0,2	различение	0,2	интеграция	0,2
прогностичность	0,1	управляемость	0,3	подвижность	0,1
обостренность	0,3	неожиданность	0,3	подвижность объекта	0,4
объем	0,2	распределение	0,3	экстенсивность	0,3
отслеживание	0,3	сбор разрозненности	0,2	мультисенсорность	0,1
дискретность	0,1	колебание	0,2	скорость считывания	0,1
опосредованность	0,2	сила раздражителя	0,3	конструктивность	0,1
праймнинг	0,1	модальность	0,2	кодировка	0,1
интегративность	0,1	эффекторность (передача нервных влияний на другие нейроны)	0,2	подчиненность	0,2
эквивалентность	0,1			синхронизация	0,1
атенционность	0,2	предметность	0,2	структурность	0,2
точность	0,1	полнота	0,1	осмысленность	0,1
продуктивность	0,1	ригидность	1,1	интегральность	0,1
надежность	0,1	сензитивность	0,1	импульсивность	0,2

Исходя из конвертера ленточной шкалы «Таре line», где максимум составляет 0,5T/I, а минимум 0,1T/I, общий показатель КоС 94,5 T/I можно рассчитать динамику развития когнитивной способности «внимания» у студента (X): (0,1 = 68); (0,2 = 73); (0,3 = 47); (0,4 = 1); (0,5 = 0), которая составляет: КоС (X) 35,9T/I, что меньше общего показателя в 2,6 раз. Преобладают диапазоны 0,1T/I, 0,2T/I, 0,3T/I, что свидетельствует о достаточно низких показателях когнитивных способностей. Скорее всего, работодателя не устроят низкие показатели КоС студента (X). Разобрав каждую функцию когнитивных способностей, студенту (X) предлагается направить самомониторинг и самообучение на привитие следующих навыков: преднамеренно увеличивать временную амплитуду фиксации внимания на определенном предмете, чтобы выработать навыки направленности; также увеличить угол обхвата, концентрацию, поиск и бдительность путем тренировочных ежедневных упражнений; мультисенсорность,

скорость считывания, конструктивность, кодировка на низком уровне, так как студент, в условиях жизнедеятельности, не развивал навыки, которые ему не требовались в повседневной жизни. Однако в современных условиях скорость считывания, скорость реакции, мультисенсорность — необходимые условия для успешного взаимоотношения субъектов с социумом. Аналогично проверяются другие когнитивные способности: память, мышление (логика), восприятие (гнозис), речь, интеллект, воображение, сознание.

На диаграмме представлен диапазон когнитивных способностей реципиента Набережночелнинского государственного университета (см. рисунок).

Цвета обозначают названия когнитивных способностей: синий — внимание, красный — восприятие, зеленый — воображение, фиолетовый — мышление, голубой — интеллект, оранжевый — речь, темно-синий — сознание. Студент (X) имеет диапазон от $0T/l$, до $0,1T/l$; диапазон от $0,1T/l$ до $0,2$; диапазон от $0,2T/l$ до $0,3T/l$; диапазон от $0,3T/l$ до $0,4T/l$; диапазон $0,4T/l$ до $0,5T/l$. Как видно из диаграммы, преобладающий — зеленый цвет, развитие воображения: направленность, отбор, активация и другие. Взглянув на штрих-схемную карточку студента, работодатель или интеллектуальная система может распознать диапазон развития когнитивных способностей студента.

Обсуждение и заключение

Социальное взаимодействие предполагает максимальное использование возможностей, которым и наделила человека природа. Социальный заказ, где цифровой мир неизбежно вкрадывается в повседневную жизнь, в скором будущем станет обыденной нормой. Сознание человека устроено таким образом, что дав наименование каждой качественной индивидуальной когнитивной способности в качестве познавательной функции, возможно, осознать пробел, который не замечен окружающим и самому себе.

Ленточная шкала «Tape line» — это конвертер, который позволяет оценить, потенциальную разницу, которую невозможно определить при разных системах отчета. На данном этапе времени человек может только увеличить диапазон природных данных когнитивных способностей. Штрих-схема когнитивных способностей — это наглядный пример, при помощи которого визуально



Рис. Штрих-схема когнитивных способностей студента КоС (X)33,7T/l

можно оценить уровень развития студентов. Дело в том, что когнитивные способности хоть и даны от природы, но их функциональность резко уменьшается, если не применять их ежедневно. Обострение внимания и восприятия увеличивается, если реципиент находится в условиях, где имеется довольно большой угол обзора. Развитая речь свидетельствует о том, что человек общительный или много читает. Диапазон цвета мышления в штрих-схеме когнитивных способностей говорит о многом. Минимальный КоС мышления свидетельствует о том, что полнота, надежность, интенсивность, точность и остальное функционируют на низком уровне, что не дает реципиенту продуктивно работать. Однако путем изменения образа жизни, специальных упражнений и методик можно добиться повышения диапазона когнитивных способностей.

Таким образом, штрих-схемная карточка КоС позволяет охарактеризовать преимущества, в отличие от существующей психодиагностики.

Во-первых, использование интеллектуальной системы дает возможность объективно оценить данные, что не позволяет субъективная интерпретация людьми. Следует признать, что оценивание людьми является личной оценкой, то есть отдельным мнением субъекта (преобладают относительность, неточность, условность, уравнивательность, релятивность).

Во-вторых, визуальное видение своих достоинств и недостатков в диапазоне когнитивных способностей позволяет составить представление о самом себе. Объективные представления о количественном эквиваленте когнитивных способностей дают человеку возможность адекватно составить самооценку.

В-третьих, интеллектуальная система сможет считать или работодатель может оценить и может помочь нанять эффективного работника. Залог процветания компании — вовремя нанятый продуктивный студент, имеющий высокие показатели когнитивных способностей.

В-четвертых, интеллектуальная компьютерная система позволит не только изменить картину природных составляющих когнитивных способностей, но и поможет осознать, в каком направлении совершенствовать природные задатки.

Единая система измерения была создана при помощи конвертера «Tare line». Если цифровизация внедрится и в новые способы принятия на работу интеллектуальными системами, а не людьми, например, то карточка когнитивных способностей КоС будет одним из документов, подтверждающих компетентность работника. Дальнейшие исследования в области когнитивных способностей будут направлены на увеличение диапазона возможностей когнитивных способностей: на форму восприятия, осознания, на способы мышления, обходящих логическую цепочку, которая порой не дает увидеть другую систему распознавания объективного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андерсон Дж.* Когнитивная психология. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2012. – 433 с.
2. *Меркулов И.П.* Когнитивные способности. – М.: Логос, 2005. – 182 с.
3. *Дружинин В.Н., Ушаков Д.В.* Когнитивные способности. Когнитивная психология: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: Персэ, 2002. – 480 с.

4. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
5. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания в 2 т. – Т. 1. – М.: Смысл: Издательский центр Академия, 2006. – 448 с.
6. *Белых Т.В.* Когнитивная психология личности: учебно-методическое пособие для магистров. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2015. – 93 с.
7. *Солсо Р.* Когнитивная психология. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 589 с.
8. *Pashler H., Rohrer D. Mcdaniel M., Bjork R.* Learning Styles: Concepts and Evidence/ Psychological Science in the Public Interest. 2008. – Vol. 9(3). – Pp. 105–119. DOI:10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x
9. *Thomas M. Bartoli Cayley Brammer, et al.* Nanoconnectomic upper bound of synaptic plasticity variability // United States of America Research Article. – Nov. 30. – 2015. P. 1–19.
10. *Vecoven N., Damien E.* Increasing the memory capacity of intelligent systems based on the function of human neurons. University of Liege. June 8. – 2021. – P. 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252676>
11. *Pashler H., Steven Y.* Stevens Handbook of experimental psychology/ Third edition. Volume 1: Sensation and Perception. 2002. 691 pp.
12. *Russo D., Ahram T.* Intelligent human systems integration proceedings of the 4th international conference. Palermo Italy, 2021. – 907 p.
13. *Harris D., Li H.* Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics. The 18th International Conference on Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics EPCE. – 2021. – 457 p.
14. *Демин С.Е., Демина Е.Л.* Математическая статистика: учеб.-метод. пособие. – Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2016. – 284 с.
15. *Ахметова З.А., Дорохова С.В.* Основы когнитивной психологии: учеб. пособие. – Бишкек: Изд-во КPCУ, 2013. – 232 с.
16. *Matthew R. N., Unsworth G.B.* Examining the effects of goal-setting, feedback, and incentives on sustained attention // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, University of Texas at Arlington. – October 28, 2021. – P. 16–38.
17. *Lathaas A.C., Prasannab B.S., Hemalathac C.B.* Cognitive Systems Research. A harmonized trust assisted energy efficient data aggregation scheme for distributed sensor networks. – August, 2019. – Vol. 56. – Pp. 14–22
18. *Weinbergera B.B., Adam E.G.* Cognition. Dynamic development of intuitions and explicit knowledge during implicit learning. – May, 2021. – P. 1–15. DOI: 10.1016/j.cognition.2021.105008
19. *Mccabe D.P., Castel A.D.* Seeing is believing: The effect of brain images on judgments of scientific reasoning // Cognition. – April, 2008. – Issue 1. – P. 343–352.
20. *Cao F.A., Khalid K., et al.* Neural correlates of priming effects in children during spoken word processing with orthographic demands. Brain and Language // Department of Communication Sciences and Disorders. Northwestern University. Evanston. IL. USA. – 2010. – P. 80–89. DOI: 10.1016/j.bandl.2009.07.005
21. *Welhaf D., Matthew S., et al.* Stuart Citation APA PsycArticles Linking the dynamics of cognitive control to individual differences in working memory capacity: Evidence from reaching behavior // Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition. – 2021. – Vol. 47. – No. 9. – P. 1383–1402. <https://doi.org/10.1037/xlm0001018>
22. *Morett L.M., Fraundorf S.H., McPartland J.C.* Eye see what you're saying: Contrastive use of beat gesture and pitch accent affects online interpretation of spoken discourse // Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition. – 2021. – Vol. 47. – No. 9. – P. 1494–1526. <https://doi.org/10.1037/xlm0000986>
23. *Miller A.L., Unsworth N.* Variation in attention at encoding: Insights from pupillometry and eye gaze fixations // Journal of Experimental Psychology: Learning Memory Cognition. – 2020. – Vol. 46. – No. 12. – P. 27–29. <https://doi.org/10.1037/xlm0000797>

24. *Stone M., Storm B.* Search fluency as a misleading measure of memory // *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*. – 2021. – Vol. 47. – No. 1. – P. 53–64. <https://doi.org/10.1037/xlm0000806>
25. *Winiger S., Singmann H., Kellen D.* Bias in confidence: A critical test for discrete-state models of change detection // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 2021. – Vol. 47. – No. 3. – P. 387–401. <https://doi.org/10.1037/xlm0000959>
26. *Kuhlmann B.G., Brubaker M.S., Pfeiffer T., Naveh-Benjamin M.* Longer resistance of associative versus item memory to interference-based forgetting, even in older adults // *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*. – 2021. – Vol. 47. – No. 3. – P. 422–438. <https://doi.org/10.1037/xlm0000963>
27. *Гансаламов А.Р., и др.* Единая модель оценки качества образовательного процесса: использование конвертора «Tape line» // *Преподаватель XXI век*. – М., 2019. – С. 47–52.
28. *Крутецкий В.А.* Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
29. *Гетманова А.Д.* Учебник логики. Со сборником задач. – 8-е изд. – М.: КНОРУС, 2011. – 368 с.
30. *Корнеенков С.С.* Концепции сознания: сознание как особое свойство материи // *Психолог*. – 2013. – № 3. – С. 271–305.
31. *Корниенко А.Ф.* Сознание в психологии: теоретические аспекты. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2016. – 293 с.
32. *Немов Р.С.* Общая психология в 3 т. Том II в 4 кн. Книга 4. Речь. Психические состояния: учебник и практикум для вузов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 243 с.
33. *Хайнц Л.* Учебник риторики. Тренировка речи с упражнениями. – М.: Издательство Интерэксперт, 1999. – 110 с.
34. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
35. *Водяха Ю.Е.* Психологическая диагностика сфер личности. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 220 с.
36. Батарей тестов CogniFit [электронный ресурс]. – 2020. – 35 с. https://s3.amazonaws.com/static.cognifit.com/customer-support/CogniFitAssessmentBattery_RU.pdf
37. *Кузнецов А.П., Васильева Ю.А.* Психофизиологическая диагностика человека : методические указания к выполнению лабораторных работ для студентов направлений 37.03.01, 37.05.02, 44.03.03, 44.03.01, 49.03.01 / Министерство образования и науки Российской Федерации, Курганский государственный университет, Кафедра «Анатомия и физиология человека» ; [сост.: А.П. Кузнецов, Ю.А. Васильева]. – Курган : Издательство Курганского государственного университета, 2017. – 23 с.
38. *Корнев А.Н.* Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб., 1997. – 286 с.
39. *Миронова Е.Е.* Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие. – М.: Женский институт Энвила, 2005. – 155 с.

REFERENCES

1. *Anderson D.* Kognitivnaia psikhologiya. [Cognitive psychology]. 5-e izd. St. Petersburg, 2012. 433 p.
2. *Merkulov I.P.* Kognitivnye sposobnosti. [Cognitive abilities]. Moscow: Logos, 2005. 182 p.
3. *Druzhinin V.N., Ushakov D.V.* Kognitivnye sposobnosti. [Cognitive abilities]. Moscow: Persè, 2002. 480 p.
4. *Kholodnaia M.A.* Kognitivnye stili. O prirode individualnogo uma. [Cognitive styles. On the nature of the individual mind]. 2-e izd. St. Petersburg, 2004. 384 p.

5. *Velichkovskii V.M.* Kognitivnaia nauka: Osnovy psikhologii poznania: [Cognitive Science: Fundamentals of the psychology of cognition] v 2 t. Vol. 1. Moscow: Smysl: Izdatelskii tsentr Akademia, 2006. 448 p.
6. *Belykh T.V.* Kognitivnaia psikhologia lichnosti: [Cognitive psychology] uchebno-metodicheskoe posobie dlia magistrrov. Izdatelstvo Saratovskogo universiteta, 2015. 93 p.
7. *Solo R.* Kognitivnaia psikhologia: [Cognitive psychology]. 6-e izd. St. Petersburg, 2011. 589 p.
8. *Pashler H., Rohrer D. McDaniel M., Bjork R.* Learning Styles: Concepts and Evidence/ Psychological Science in the Public Interest. 2008. – Vol. 9(3). – Pp. 105-119. DOI: 10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x
9. *Thomas M. Bartoli Cayley Brammer, et al.* Nanoconnectomic upper bound of synaptic plasticity variability. United States of America Research Article. Nov. 30, 2015. Pp. 1–19.
10. *Vecoven N., Damien E.* Increasing the memory capacity of intelligent systems based on the function of human neurons. University of Liege. June 8, 2021. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252676>
11. *Pashler H., Steven Y.* Stevens Handbook of experimental psychology. Third edition. Volume 1: Sensation and Perception. 2002. 691 p.
12. *Russo D., Ahram T.* Intelligent human systems integration proceedings of the 4th international conference. Palermo Italy, 2021. 907 p.
13. *Harris D., Li H.* Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics: Don Harris, Wen-Chin Li 2021 The 18th International Conference on Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics EPCE. 2021. 457 p.
14. *Demin S.E., Demina E.L.* Matematicheskaja statistika: [Mathematical statistics] ucheb.-metod. posobie. Nizhnetagil. tekhnol. in-t. Nizhnii Tagil: NTI UrFU, 2016. 284 p.
15. *Akhmetova Z.A., Dorokhova S.V.* Osnovy kognitivnoĭ psikhologii: [Fundamentals of cognitive psychology] ucheb.posobie. Bishkek: Izd-vo KRSY, 2013. 232 p.
16. *Matthew R.N., Unsworth G.B.* Examining the effects of goal-setting, feedback, and incentives on sustained attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. University of Texas at Arlington. October 28, 2021
17. *Lathaas A.C., Prasannab B.S., Hemalathac C.B.* Cognitive Systems Research. A harmonized trust assisted energy efficient data aggregation scheme for distributed sensor networks. Volume 56. August 2019. Pp. 14–22.
18. *Weinbergera B.B., Adam E.G.* Cognition. Dynamic development of intuitions and explicit knowledge during implicit learning. May 2021. Pp. 1–15. DOI: 10.1016/j.cognition.2021.105008
19. *Mccabe D.P., Castel A.D.* Seeing is believing: The effect of brain images on judgments of scientific reasoning. *Cognition*. Issue 1. April 2008. Pp. 343–352.
20. *Cao F.A., Halid K., et al.* Neural correlates of priming effects in children during spoken word processing with orthographic demands. *Brain Language Northwestern University. Evanston. IL. USA* 114. 2010. pp. 80–89. DOI: 10.1016/j.bandl.2009.07.005
21. *Welhaf D., Matthew S., et al.* Stuart Citation APA PsycArticles Linking the dynamics of cognitive control to individual differences in working memory capacity: Evidence from reaching behavior. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*. 2021. Vol. 47. No. 9. Pp. 1383–1402. <https://doi.org/10.1037/xlm0001018>
22. *Morett L.M., Fraundorf S.H., et al.* Eye see what you're saying: Contrastive use of beat gesture and pitch accent affects online interpretation of spoken discourse. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2021. Vol. 47. No. 9, 2021. Pp. 1494–1526. <https://doi.org/10.1037/xlm0000986>
23. *Miller A.L., Unsworth N.* Variation in attention at encoding: Insights from pupillometry and eye gaze fixations. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*. 2020. Vol. 46. No. 12. Pp. 27–29. <https://doi.org/10.1037/xlm0000797>
24. *Stone M., Storm B.* Search fluency as a misleading measure of memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*. 2021. Vol. 47. No. 1. Pp. 53–64. <https://doi.org/10.1037/xlm0000806>

25. *Winiger S., Singmann H., Kellen D.* Bias in confidence: A critical test for discrete-state models of change detection. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2021. Vol. 47. No. 3. Pp. 387–401. <https://doi.org/10.1037/xlm0000959>
26. *Kuhlmann B.G., Brubaker M.S., et al.* Longer resistance of associative versus item memory to interference-based forgetting, even in older adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 2021. Vol. 47. No. 3. Pp. 422–438. <https://doi.org/10.1037/xlm0000963>
27. *Gapsalov A.R., et al.* Edinaya model' ocenki kachestva obrazovatel'nogo processa: ispol'zovanie konvertora «Tape line»: [Unified model for assessing the quality of the educational process: using the «Tape line» converter]. *Prepodavatel' XXI vek*. Moscow, 2019. Pp. 47–52.
28. *Kruteckij V.A.* Psihologiya: Uchebnik dlya uchashchihsya ped. uchilishch. [Psychology] Moscow: Prosveshchenie, 1980. 352 p.
29. *Getmanova A.D.* Uchebnik logiki. So sbornikom zadach: [Logic Tutorial: with a collection of tasks] uchebnik. 8-e izd. Moscow: Knorys, 2011. 368 p.
30. *Korneenkov S.S.* Konceptii soznaniya: soznanie kak osoboe svojstvo materii: [The concept of consciousness. Consciousness as a special property of matter]. 2013. No. 3. Pp. 271–305.
31. *Kornienko A.F.* Soznanie v psihologii: teoreticheskie aspekty: [Consciousness in psychology. Theoretical aspects]. Kazan': Izd-vo Pechat' Servis – XXI vek, 2016. 293 p.
32. *Nemov R.S.* Obshchaya psihologiya [General psychology]. v 3 t. Vol. II v 4 kn. Kniga 4. Rech'. Psihicheskie sostoyaniya: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moscow: Izdatel'stvo YUrajt, 2021. 243 p.
33. *Hajnc L.* Uchebnik ritoriki Trenirovka rechi s uprazhneniyami [Textbook of rhetoric. Speech training with exercises]. Izdatel'stvo: Interekspert. Moscow, 1999. 110 p.
34. *Holodnaya M.A.* Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya: [Psychology of intelligence. Psychology of research]. Ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury. Moscow: Izdatel'stvo YUrajt, 2019. 334 p.
35. *Vodyaha Y.E.* Psihologicheskaya diagnostika sfer lichnosti: [Psychological diagnostics of personality spheres]. Ekaterinburg, 2018. 220 p.
36. *Batarei testov [Battery tests] CogniFit [elektronnyj resurs]*. 2020. 35 p. https://s3.amazonaws.com/static.cognifit.com/customersupport/CogniFitAssessmentBattery_RU.pdf
37. *Kuznecov A.P., Vasileva Y.A.* Psihofiziologicheskaya diagnostika cheloveka: [Psychophysiological diagnostics of a person]. Metodicheskie ukazaniya k vypolneniyu laboratornyh rabot dlya studentov. Kurgan: Kurganskij gosudarstvennyj universitet, 2017. 23 p.
38. *Kornev A.N.* Narusheniye chteniya i pisma u detej: [Impaired reading and writing in children] uchebno-metodicheskoe posobie. St. Petersburg, 1997. 286 p.
39. *Mironova E.E.* Sbornik psihologicheskikh testov [Collection of psychological tests]. Moscow: Zhenskij institut Envila, 2005. 155 p.

Информация об авторах

Лейсан Маратовна Шарафиева, аспирант, Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны, Российская Федерация. **E-mail:** Sharafieva.leisan.80@mail.ru

Азат Габдулхакович Мухаметшин, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова. Набережночелнинский государственный педагогический университет, Набережные Челны, Российская Федерация. **E-mail:** ngpi@tatngpi.ru

Information about the authors

Laysan Maratovna Sharafieva, Postgraduate Student of Pedagogy and Psychology Department, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation. **E-mail:** Sharafieva.leisan.80@mail.ru

Azat G. Mukhametshin, Doc. Ped. Sci., Professor of Pedagogy and Psychology Department named after Z.T.Sharafutdinov. Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation. **E-mail:** ngpi@tatngpi.ru

ОБРАЗ ПЕДАГОГА СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ: ЭКСПЛИКАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ (К 125-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

© Л.А. Кочемасова

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Российская Федерация

Поступила в редакцию 28.02.2022

В окончательном варианте 31.03.2022

■ Для цитирования: Кочемасова Л.А. Образ педагога Селестена Френе: экспликация концептуально-теоретических представлений (к 125-летию со дня рождения) // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 149–168. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.10>

Аннотация. Автор обращается к наследию выдающегося французского педагога, реформатора, политического деятеля Селестена Френе, чтобы раскрыть особенное понимание природы и процесса развития ребенка, его философскую идею педагогики.

В статье произведена попытка научного поиска ответов на вопросы, интересующие педагога, занимающегося исследованием независимой личности учеников. Селестен Френе стремился ответить на несколько важных вопросов: Почему дети могут захотеть учиться? Что вызовет у них это желание? Почему у них может отсутствовать жажда к получению знаний? В статье представлено комплексное исследование концептуально-теоретических оснований педагогики С. Френе, включающее анализ образа современного педагога в его наследии: прошлого, настоящего и будущего, гуманистической парадигмы воспитания в педагогической концепции, школьного самоуправления, нравственного и гражданского воспитания обучающихся как основы системы воспитания Селестена Френе, — сторонника «привития любви к труду» в процессе воспитания подрастающего поколения. Переосмысление историко-педагогического наследия С. Френе с позиций современного развития педагогической науки и практики, реализация ведущих идей являются основанием для дальнейшей интеграции концептуальных гуманистических воззрений в контексте формирования историко-педагогических компетенций обучающихся. В статье актуализируются основные аспекты диалектического единства преемственности «традиций» (прошлого) — инноваций (настоящего в будущее)», отражающие процесс передачи историко-педагогического наследия в современную образовательную практику.

Автор выделяет и обосновывает ряд теоретических положений в системе С. Френе, реализуемых в современных условиях образования в формате международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов».

Ключевые слова: Селестен Френе; образ педагога; «новое воспитание»; «новая школа»; учитель; педагогическое наследие; нравственное и гражданское воспитание; игровая и трудовая деятельность; школьное самоуправление.

Благодарности: Автор статьи выражает глубокую благодарность и уважение заслуженному деятелю науки Российской Федерации, доктору педагогических наук, профессору, главному научному сотруднику Валентине Григорьевне Рындак, за инициативу и научный консалтинг международного конкурса «В мире мудрых мыслей Селестене Френе». Выражаю искреннюю признательность редакционной коллегии и издателям журнала «Вестник СамГТУ». Серия «Психолого-педагогические науки», а также рецензентам за представление положительной рецензии и рекомендацию к публикации.

THE IMAGE OF THE TEACHER CELESTINE FREINET: EXPLICATION OF CONCEPTUAL AND THEORETICAL CONCEPTS (ON THE OCCASION OF THE 125TH BIRTHDAY)

© *L.A. Kochemasova*

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation

Original article submitted 28.02.2022

Revision submitted 31.03.2022

■ For citation: Kochemasova L.A. The image of the teacher Celestine Freinet: explication of conceptual and theoretical concepts (on the occasion of the 125th birthday). *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):149–168. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.10>

Abstract. The author refers to the legacy of the outstanding French teacher, reformer, politician Celestine Freinet to reveal a special understanding of the nature and process of child development, his philosophical idea of pedagogy. The research made an attempt at a scientific search for questions of interest to a teacher involved in the study of the independent personality of students. Celestine Freinet sought to answer several important questions: Why might children want to learn? What will make them want this? Why might they lack a thirst for knowledge? The paper presents a comprehensive study of the conceptual and theoretical foundations of C. Freinet pedagogy, including an analysis of the image of a modern teacher in his heritage: past, present and future, the humanistic paradigm of education in the pedagogical concept, school self-government, moral and civic education of students as the basis of the Celestine Freinet education system and as a supporter of «inculcating love for work» in the process of educating the younger generation. Rethinking the historical and pedagogical heritage of C. Freinet from the standpoint of the modern development of pedagogical science and practice, the implementation of the leading ideas are the basis for further integration of conceptual humanistic views in the context of the formation of historical and pedagogical competencies of students. The article actualizes the main aspects of the dialectical unity of the continuity of «traditions» (past) — innovations (present to the future)», reflecting the process of transferring the historical and pedagogical heritage to modern educational practice. The author identifies and substantiates a number of theoretical provisions in the system of C. Freinet, implemented in modern conditions of education in the format of the international competition of research and creative works of students «In the world of wise thoughts of domestic and foreign scientists and teachers».

Keywords: Celestine Freinet; the image of a teacher; "new education"; "new school"; teacher; pedagogical heritage; moral and civic education; play and work activities; school self-government.

Введение

Анализ концептуальных идей Селестена Френе — французского учителя народной школы, создателя Новой школы, автора уникальной обучающей методики, которая рассматривает воспитание сквозь призму любви к детям, актуален в современном зарубежном и отечественном образовательном пространстве.

В условиях трансформирующегося общества необходимость специального обращения к бесценному педагогическому наследию Селестена Френе, бесспорно, должна и может стать ориентиром в процессе совершенствования педагогической профессии. С. Френе был выдающейся личностью, чьи идеи находят воплощение в современной образовательной практике. Многие педагоги до сих пор разделяют его взгляды на воспитание и опираются на них в своей практике. Выдающийся педагог-реформатор разработал новую систему школьного обучения и открыл новые стороны воспитания детей. Благодаря созданной школьной типографии, Селестену Френе удалось объединить учителей из разных школ, идеи и мысли Френе распространились очень быстро и широко [1].

В статье обобщены результаты научно-исследовательских и творческих работ студентов, в которых представлено современное научное осмысление историко-педагогического опыта по приоритетным концептуально-теоретическим положениям выдающегося педагога двадцатого столетия Селестена Френе, посвятившего педагогической деятельности 45 лет.

В пространстве современного образования от осмысления к трансляции актуализируется педагогическая практика Селестена Френе как динамично развивающаяся система, которая в настоящее время применяется во многих образовательных учреждениях. В обучающем процессе великий педагог отводил большую роль труду, который он считал очень эффективным и важным воспитательным и учебным методом. Ведь именно труд позволяет получить представителям подрастающего поколения важный опыт. Благодаря труду, человек может удовлетворить свою естественную потребность в эффективной деятельности.

В настоящее время, производя оценку гуманистических идей и практического опыта Селестена Френе, необходимо констатировать важность поддержания идеи гуманизации процесса образования, призыва восхищаться содержательным трудом детей, но при этом не приравнивать гуманизацию учебного процесса к пренебрежению дисциплиной и вседозволенности. Важную роль следует отводить сотрудничеству учителя и ученика, поддержанию благоприятной атмосферы.

1. Обзор литературы

О.М. Барышникова в своих исследованиях отмечает, что С. Френе был новатором, который критиковал сформировавшуюся на тот момент школьную методику, изжившую себя. Эти методы не допускали изменений, соответствующих переменам, происходящим в обществе. Перед учениками и педагогами возникло немало проблем, которые нужно было решать по-новому. Индивидуальность ребенка недооценивалась, а возможности и интересы детей игнорировались, как и их ценностные ориентиры. Поэтому наблюдалось

ухудшение поведения учеников, обеднение их идеалов. Они относились к процессу обучения негативно [2, 3].

В исследовании А.В. Уткина, применяющего в своей работе принципы, разработанные Френе, педагога, воспитателя, наставника, указывается на необходимость правильного применения методов и принципов трудового воспитания, сообразно возрасту, полу, состоянию здоровья и другим особенностям детского организма. Только в таком случае они становятся универсальными для любых жизненных ситуаций. Четко обозначив ребенку конечную цель его работы, педагог вполне может оставить его самостоятельно выбирать способы, пути и инструменты для ее достижения. В таком случае увлеченность работой позволяет полностью забыть об игре и не испытывать в ней потребности. То есть игра — всего лишь бледная тень правильно организованной трудовой деятельности [4].

Б.Л. Вульфсон отмечает, что С. Френе, разрабатывая социально и гносеологически значимые проблемы воспитания и образования, закономерно находился под влиянием соответствующих времени философских течений и психологических школ [5].

Интеграция педагогических идей С. Френе в теорию и практику российского образования, в учебный процесс, в котором учитель умеет слушать детей, объединяет их, говорит им о важнейших качествах человека, мотивирует и побуждает к действиям, к созданию творческих проектов, свободных работ и др., весьма актуальна.

2. Материалы и методы

Ведущими методами исследования явились теоретический анализ трудов с целью прочтения по-новому концептуальных идей С. Френе, анализ научно-педагогической литературы, анализ информационных и образовательных ресурсов, передового педагогического опыта по проблеме исследования.

Методология исследования представлена анализом и обобщением результатов 71 конкурсной работы обучающихся высших учебных заведений (уровень подготовки бакалавриат).

Эмпирическую базу исследования представляет Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Селестена Френе».

3. Результаты исследования

Повышенный интерес студенческой молодежи к Международному конкурсу научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей Селестена Френе» обусловлен 125-летием выдающегося педагога, ученого, сторонника свободного самовыражения ребенка в различных областях жизнедеятельности общества, разработавшего оригинальные формы воспитания и обучения. Попытка по-новому рассмотреть портрет современного учителя как неутраченную ценность российского образования стала возможной благодаря проведению традиционного международного конкурса преподавателями кафедры педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», старейшего вуза Урала [6–8].

В ходе анализа исследовательских работ студентов определены наиболее приоритетные направления конкурса, позволившие в современных условиях переосмыслить практическую значимость концептуально-теоретических представлений французского педагога С. Френе (рис. 1).

Результаты проведенного научного поиска в контексте рассматриваемой проблемы обозначили повышенное внимание к направлению конкурса «Образ современного педагога в наследии С. Френе: прошлое, настоящее и будущее» [9].

Показательно, что современный мир — это мир высоких технологий, в которых человек играет важную роль. Благодаря высоким технологиям, у нас сейчас есть то, о чем раньше мы не могли и думать. Каждая специальность в настоящее время требует различного высокоэффективного оборудования для обслуживания населения, для поддержания их здоровья, развития и реализации. Наша «современность» не обошла стороной благородную, почетную и ответственную профессию учителя.

В процессе воспитания и обучения педагог является первым источником информации, который создает предпосылки для формирования и развития личности ребенка в целом.

Современный педагог — это творческая личность, обладающая уникальными способностями мышления, которая опирается на новые технологии обучения.

На данной ступени развития педагог должен обладать большим багажом знаний и умений, быть мобильным, креативным, владеть современными информационными технологиями. Современная педагогика требует высокого общекультурного уровня знаний обучающихся. Педагогу необходимо владеть разнообразными технологиями и методиками воспитания и обучения детей, уметь по-новому организовывать учебный процесс. Помимо этого, он должен



Рис. 1. Динамика международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов»

быть креативным, артистичным, воспитанным и коммуникативным, для того чтобы, в первую очередь, вызвать к себе доверие детей, коллег и родителей. Несмотря на возможности работы с искусственным интеллектом, знания, умения и навыки, а в особенности ценности, передаются только от учителя к ученику.

В настоящий момент статус педагога занижен. Из-за информационной глобализации появилось много новых профессий, среди которых профессия педагога, учителя является не самой престижной. Все это, безусловно, сказывается на восприятии и непосредственно на отношении к учителю. Сейчас, чтобы быть почитаемым педагогом, приходится завоевывать уважение к себе и к тому делу, в которое ты вкладываешь все свои силы и энергию. Педагогу необходимо соответствовать чаяниям современных детей, так как к ним нужен новый подход. Педагога в наше время можно назвать обычным словом «навигатор», который определяет, в какой «точке» находится обучающийся в мире знаний. И роль его заключается в том, чтобы помочь ему сформироваться как личность.

Предстоящий 2023 год планируется, в знак высочайшей благодарности профессии учителя, объявить годом учителя, педагога и наставника. Это означает, что никто и никогда не заменит живого общения с педагогом. Мудрость педагога, его личность в целом, его эмоции, теплота, внимание — все это имеет колоссальное значение в жизни каждого ученика. Безусловно, благодаря педагогу дети формируют свое мировоззрение, систему ценностей; в них пробуждается интерес к изучению наук, истории и культуры; они учатся чувствовать свое место в современном мире. Важно отметить огромный вклад и неоценимую роль педагога, учителя в подготовке грамотных и надежных специалистов для нашей Родины. На протяжении всей своей деятельности педагог выполняет самые разные роли — роли, которые нельзя просто игнорировать, заслуживающие настоящего уважения со стороны всего человечества. Потому что именно этот вклад является самым бесценным. В этой связи, реализация данного проекта обуславливает значимость изучения педагогических идей С. Френе в условиях стремительных изменений инновационной экономики, ускорения темпов модернизации всех общественных процессов, достижений новых ценностных ориентиров в отечественном образовании: формирование личности которая обладает новым уровнем самосознания, самостоятельности, гармоничному соотнесению всех сторон своей деятельности в процессе подготовки к реальной жизни, что подтверждает в свою очередь значимость повышения роли и статуса педагога в современном мире.

Любопытным представляется то, что в системе Селестена Френе учитель не является центральной фигурой. Он перестает быть тем, кто решает, наказывает и владеет всеми ответами. Учитель вместе с воспитанниками ищет ответы на интересующие их вопросы, что может стать темой для обсуждения на уроке. Введение таких средств, как оценки и наказание, теряет свою актуальность. Но при этом педагогу остается исправлять, дополнять и проверять работу учеников. Учитель — это наставник; он дает мотивацию и стимулирует интересы обучающихся [10]. Несомненно, учитель имеет первостепенное значение в жизни каждого ученика — это главный пример для подражания, ни одна профессия не ставит в приоритет такие строгие моральные требования,

именно поэтому предназначение учителя — помочь найти себя и смысл жизни человека.

Проведенный научный поиск демонстрирует существование огромного количества концепций, представляющих различное видение образа «нового» педагога в наследии Селестена Френе. В качестве основных средств обучения и воспитания Селестен Френе выделял: школьную типографию, учебные карточки и обучающие ленты. Вся работа строилась исключительно на доверии к ученику, а также на воспитании самостоятельности. Задача же учителя заключалась в составлении месячного плана работы и помощи в составлении индивидуального недельного плана каждому учащемуся. Данные планы предполагали как интеллектуальную нагрузку, так и трудовую. Также, благодаря подобной четкой организации, каждый ученик не только самостоятельно отражал необходимые для выполнения задачи в удобном для него графике, но и учился контролировать себя. Отличительной чертой концепции Френе является уход от привычной для нас системы оценивания знаний учеников. В традиционной системе обучения принято давать оценку ученику за проделанную им работу, составлять рейтинги успеваемости, где каждому учащемуся присуждается определенное место для обозначения его успешности в учебе. Однако Селестен Френе считал, что такой подход крайне неправильный, ведь ребенок перестает учиться ради знаний, пытается любыми способами обойти других, чтобы подняться вверх в этом рейтинге. В подобной ситуации обучающиеся видят друг в друге соперников, а не товарищей [11].

Импонирует достаточно широкий взгляд Селестена Френе на воспитание детей; французский педагог преследовал следующие цели: максимальное развитие личности ребенка, развитие практического мышления, воспитание таких качеств, как взаимопомощь и взаимоуважение. Значимым является мнение С. Френе по поводу воспитания детей: это систематизированный подход, формирующий личность ребенка. Воспитатель — это не тот человек, который будет наказывать ребенка, это наставник, помогающий определить свой путь, исправлять свои ошибки. Ребенок воспитывается в разных ячейках общества. В семье, в детских садах, в образовательных организациях, в кругу своих друзей. И именно Селестену Френе удалось превратить воспитание в игровую деятельность, где каждый ребенок проживал свою «взрослую» жизнь, где учился брать на себя ответственность, имел свободу выбора и отвечал за свои поступки. И все это происходило в маленькой деревенской школе. Дети были неграмотными, неактивными и довольно закрытыми и спустя некоторое время дети удивляли посетителей школы своими коммуникативными навыками, способностью быть ответственными и открытыми в общении.

Взгляды Селестена Френе на воспитание детей были достаточно гуманными. Воспитание — это искусство, сложное, глубокое, временами удивительное явление, которое происходит с каждым из нас. Воспитание является частью педагогического процесса, который формирует личность. Каждый ребенок уникален. Значит, каждый ребенок нуждается в уникальном воспитании, в уникальном подходе? Нет. Как считал Селестен Френе, воспитание — это прежде всего свобода. Свобода, которая не ограничивает личность, а помогает найти свой путь, свой смысл жизни. Селестен, давая свободу своим ученикам, позволял им ошибаться, исправляться, дети в столь юном возрасте (7–8 лет)

рассуждали на очень сложные философские темы и выражали свои мысли. И самое удивительное, они приходили к этому сами. Учитель был в роли наблюдателя, в роли создателя новых методов познания жизни, в то время иногда нестандартных и, казалось бы, неприемлемых для общества. В свободной типографии дети писали и про наркотики, которые отнимают жизнь, и рассуждали про аборт. Очень интересный опыт, когда девочки из школы отправлялись в частную клинику и в кабинете ультразвуковой диагностики наблюдали за развитием плода, за новой жизнью. Для детей это было чем-то волшебным, значимым и прекрасным явлением.

Следует отметить и несомненную значимость нравственного и гражданского воспитания обучающихся как основы системы воспитания Селестена Френе в условиях трансформирующегося общества. По мнению педагога, только изменение условий может повысить уровень нравственного и гражданского воспитания. Следует обратиться к нравственности, но для того чтобы привить нравственность, необходимо сделать несколько шагов, которые, конечно, не станут ее мерилем, но помогут школе приблизить обучающихся к этому понятию:

Шаг первый: «Вместо того чтобы навязывать пришедшему в школу ребенку интересы и идеи взрослых, мы даем ему возможность свободно выразить себя в любой области» [12, с. 115]. Это позволит пробудить в нем достоинство, ответственность и человечность, без которых невозможно нравственное совершенствование. Если у него хорошие результаты по математике, он тянется к этой науке, то нужно приложить все усилия, чтобы развить его способности, используя конкурсы, олимпиады, викторины. Но если в таких условиях у него отмечаются пробелы в других дисциплинах, не будет никакой пользы в криках и двойках, к ребенку необходим совершенно другой подход, позволивший бы ему не сворачивать с пути интересов.

Шаг второй: индивидуальная работа. Дети не должны получать информацию только от учителя, необходимо, чтобы они сами были заинтересованы в работе, искали материал и пропускали его через «сито собственного разума». Улучшит такой подход работа с индивидуальной картотекой, рабочие планы (приучают ребенка к систематической работе), исследования, наблюдения и рефераты.

Шаг третий: выставление отметок [12, с. 117]. Обучающиеся привыкли постоянно лгать учителю, что забыли тетрадь дома или потеряли дневник, чтобы им не поставили плохую отметку, завидовать и бороться за оценки, пренебрегая рвением других и забывая о работе в группе, которая предполагает совместный труд. Это не позволяет создать в школе благоприятную нравственную обстановку. Лучше всего использовать графики оценок, которые не обладают абсолютной ценностью, а имеют значение только в общем контексте. Они помогут частично компенсировать провалы предыдущими или последующими успехами, проявить себя в индивидуальной и групповой работе.

Что касается гражданского воспитания. Оно в большей степени требует мужества, смелости и решительности, но методы, применяемые для его развития, остаются сходными с нравственными [12, с.117]. Действие их возможно только при понимании педагогами и администрации школы важности каждого из них:

- организация и поддержание деятельности кооператива;
- издание школьной газеты;
- организация местных, общенациональных съездов детей, позволяющих подготовиться к роли гражданина;
- создание рабочих планов для каждого обучающегося.

Многие образовательные учреждения пренебрегают этими методами, но такое отношение не дает хороших результатов, и обучающиеся продолжают бесцельно слоняться по улице. Особенно актуально это будет для обучающихся, которые не заняты после школы дополнительным образованием (кружки, секции, репетиторы).

Следует отметить, что для развития нравственности и гражданственности необходимы не покорность и пассивность, а активная деятельность ребенка, поддерживаемая школой. Даже несмотря на то, что школа не занимает большую часть дня, именно учителям предоставляется возможность взять в руки воспитание высоконравственных граждан.

Показательно, что реализация методов французского учителя новой школы Селестена Френе находит отражение в теории и практике отечественной педагогики. Интересен тот факт, что представленные выше методы используются и в онлайн-школах. Например, школа «Фоксфорд» — образовательная платформа для обучающихся с 1-го по 11-й классы. Любопытным представляется отсутствие оценок. В школе «Фоксфорд» нет обычной системы оценивания, обучающиеся могут получать отметки только за самостоятельные и контрольные работы, потому что домашнее задание оценивается не по пятибалльной шкале, а ХРІ — баллами, которые даются за правильные и неправильные ответы в домашней работе. ХРІ повышает уровень на платформе: чем больше баллов, тем выше возможность обменять их на подарок (футболки, кружки, толстовки) или новый курс. Ирина Фомичева, руководитель по учебной работе, объясняет такой выбор оценивания следующим: «Домашние задания направлены не на проверку, а на получение знаний. Именно поэтому там есть подсказки, и именно поэтому они не должны оцениваться. Если ученик не знает, как подступить к задаче, он может взять подсказку, которая, возможно, покажет ему один из путей к решению. При этом он не боится допустить ошибку, ведь любое его действие, направленное на решение задачи, приведет не к снижению оценки, а к получению нового опыта» [13].

Собственный опыт работы с обучающимися в онлайн-школе показал, что они больше тянутся к получению знаний, стараются быть активными не только в учебном процессе, но и на мероприятиях, проводимых школой.

Подтверждение следованию принципам Селестена Френе обнаруживается во многих региональных образовательных организациях, где создаются волонтерские объединения, кадетские классы, клубы по интересам, игры между школами, конференции и др. Примером является «МОАУ Лицей № 4» г. Оренбурга, ставящий в качестве основной цели воспитание высоконравственного, ответственного, творческого и инициативного гражданина России путем развития его интеллектуальной активности, познавательного мотива в учении через диалог, сотрудничество. Создавая и воплощая этот образ, лицей проводит различные мероприятия: «Старт труду, учебе, игре», праздник чести школы,

«Праздник настоящих Мужчин и истинных Леди», вахта памяти «Во имя мира на земле». Лицей уделяет внимание совместной работе обучающихся, которая стала особой традицией, поддерживающей дух школы: вынос и передача знамени лицея, Дерево почета, вручение отличительных знаков членам «Сената», исполнение гимна лицея. Все это социализирует обучающихся, позволяет им смотреть на мир с точки зрения взрослого человека, учиться показывать свои таланты, приобщает к труду и совместной работе.

Школа Френе учила детей чувствовать, понимать, быть рассудительными. Дети были настоящими, именно настоящими, не загнанными в рамки, не потерянными в требованиях учителей. Сложно назвать школу Френе — школой, сложно назвать детей — учениками — это особая мастерская, где зарождалась личность, со своими собственными взглядами на жизнь, со своими идеями и требованиями. В маленькой сельской школе происходило зарождение собственного цивилизованного мира.

У Селестена Френе чудесным образом получалось мотивировать детей, не осознавая того, они всегда хотели иметь некую цель. Достигать каких-либо успехов, улучшать свои навыки уже было не чем-то скучным и требовательным, а наоборот, дети загорались идеей и уже самостоятельно, целесообразно ставили себе планку, которую должны были достичь. Таким ярким примером является плакат ладошки, где каждый пальчик символизировал часть идеала, который формировался в полноценную ручку. По итогу дня дети брали листок бумаги и обводили свой пальчик, если сделали что-то оригинальное. Хорошо пишешь — обводи пальчик, хорошо рисуешь — обводи второй. Не получается красиво писать, тут нужно постараться и поработать над этим, а когда будет положительный результат, то можно смело брать и обводить другой пальчик. Некоторое время спустя вырисовывалась целая ладошка — символ своего идеала. И со временем дети приучились к улучшению себя и своих навыков. Их никто не принуждал, они горели и желали этого сами. Ребенок не должен чувствовать себя обделенным, думать, что он не такой, как все. Он должен чувствовать, что является частью чего-то важного и по-особенному уникален. Френе доказал, что даже дети из неблагополучных, бедных семей имеют шанс стать талантливыми и счастливыми. Причем каждый ребенок путь к своему счастью прокладывал сам. Не было никакой зубрежки, никто не заставлял учиться, читать, писать. Все получалось как-то само собой. Конечно, кажется, что происходило это чудесным образом, но нужно быть таким человеком, как Селестен Френе, который понимал, что заставлять делать ребенка что-то совсем не нужно. Он давал возможность детям прийти ко всему самим — получить опыт путем проб и ошибок, методом познания [11].

Селестен ставил перед собой задачу — научить ребенка мыслить. Дети имеют особенность, которая не повторится ни в каком другом возрасте. Это любознательность. Дети могли выдвигать свои собственные гипотезы, ошибаться в них и потом исправлять. Ведь ошибка была необходимым этапом на пути к знаниям.

Ученики составляли собственное расписание на день и неделю, составляли общие планы на год. Это формировало в них самостоятельность. Они придумывали свои математические задачи, писали стихи и сказки. Формировалась собственная школьная программа, где дети не только взаимодействовали

с учителем, но и также сотрудничали друг с другом. Это все приводило к широкому общению, которое формировало в детях коммуникативные и социальные навыки.

Вызывает исследовательский интерес то, что французский педагог разграничивал игровую деятельность и трудовую. Интерес детей к игре можно объяснить следующим образом: игра удовлетворяет их потребности, организует ситуацию переживаемого ребенком успеха, поэтому можно считать, что процесс воспитания должен носить увлекательный, заманчивый характер. Каждому человеку важно удовлетворять одну из главных потребностей — ощущать личные возможности и способности, когда какая-либо деятельность или трудовая задача заканчивается удачно. Именно в этом, по мнению автора, заключается удовлетворение, получаемое ребенком от игры. Френе представлял игру в качестве важной, целенаправленной деятельности, дающей возможность ребенку реализовать заложенный в нем потенциал. В первую очередь реализуется социальная и индивидуальная активность.

С. Френе, будучи новатором в педагогике, считал в корне неверной ту роль, которая отводилась игре в процессе обучения и развития ребенка. Лидирующая и основополагающая роль игры, по его мнению, приводила к смещению приоритетов и разделению системы воспитания на зону труда и зону игры. Первая представлялась в негативном свете, воспринималась как обязанность, неприятная деятельность. Вторая, в противовес ей, виделась как отдых, способ расслабиться. Закладка такой системы воспитания в младшем возрасте приведет к искаженному восприятию труда подростком. Такой обучающийся всеми силами будет стремиться к отдыху и развлечениям, в обход труда и полезной работы. Поощрение игрой после труда постепенно приведет к искаженному восприятию труда. Ребенок всеми силами будет стремиться избежать работы, желая сразу перейти к игре и отдыху. Селестен Френе был противником игры, потому что она не готовит человека к жизни. В игре все условно, жизнь представляется детям иначе, а не как в реальности, и вследствие этого у них не складывается общее представление: что же такое жизнь, какая там реальность. Именно поэтому Френе считал, что игра «покой родителей и педагогов» [10, с. 132].

Согласно выводам С. Френе, развитие трудовых способностей у детей и трудовая занятость обучающихся — это основы успешности будущей профессиональной деятельности человека, способности реализации и самовыражения индивидуальности, социализации обучающегося в современном мире, стабильности и устойчивости личности. Труд является одним из ключевых средств становления психики и моральных установок личности. Слабая мотивация и вовлечение в процесс трудовой деятельности напрямую влияют на недостаточное развитие всех сторон личности ребенка. Не игра, а труд (физический, интеллектуальный, художественный) — один из важнейших элементов в структуре становления детской личности.

В чем же заключается необходимость труда для растущего человека? Выполнение какой-либо трудовой задачи вызывает у человека позитивные эмоции, радость и наслаждение собственными силами, успех. Из всего этого и формируется потребность в труде. В работе с подростками необходимо уделять особое внимание моменту удовлетворения потребностей через развитие

природных задатков, способностей. Цель трудового воспитания — развить эти способности. Игнорирование задач трудового воспитания подрастающего поколения может привести к тому, что вырастет поколение молодых людей с отсутствием трудовой мотивации. По-настоящему успешным и счастливым человеком в собственной профессиональной среде может быть только в том случае, если в нем присутствует такое качество, как трудолюбие, которое формируется с первых лет жизни и поддерживается, а также развивается системой воспитательной работы в общеобразовательных организациях и социумом.

Согласно статье 35 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «категорически запрещено использование труда обучающихся школ и других образовательных организаций, без письменного разрешения их родителей, либо иных законных представителей. Исключением является деятельность в рамках образовательных программ, которые реализуются в данном учебном заведении» [14].

Ручной труд практически полностью исключен из образования современных школьников. В старшем звене (10–11-й классы) предмет технологии вообще утратил прикладное значение. На занятиях ребята проходят профориентационные тестирования, общаются с представителями различных профессий, учатся создавать проекты. Однако труд уходит на второй план. Старшеклассники крайне слабо вовлечены в трудовую, производственную сферу деятельности. Девочки не учатся шить и готовить, мальчики — по назначению использовать ручной столярный и слесарный инструмент. Интерес к трудовой деятельности стремительно угасает! Известные психологи прошлого века считали именно старший школьный возраст наиболее благоприятным для формирования у обучающихся понимания ценности труда, уважения к представителям различных профессий, связанных с тяжелым трудом. Мы должны понимать, что речь идет не только о физическом труде. Какие виды труда применимы к ребенку в процессе воспитания? [15].

Разумеется, гораздо больше усилий нужно приложить как педагогам, так и родителям для того, чтобы воспитать в ребенке любовь к труду. Благодаря трудовому воспитанию, общество получит нравственно и физически развитую личность.

Для того чтобы реализовать методы трудового воспитания, Френе выделил трудности, с которыми можно столкнуться при создании условий [16]:

- 1) переоборудование учебных помещений под мастерские.
- 2) с воспитателями, которые не будут готовы переходить на новые методы воспитания.
- 3) с родителями, которым легче всего дать своим детям успокоительные, нежели проводить трудовое воспитание.

Представляют интерес предложенные С. Френе шаги для реализации трудового воспитания:

- 1) Реорганизация жизни и воспитания детей в семье.

В семье родителям необходимо следить за детьми и воспитывать в них любовь к труду. Именно это определяет их дальнейшее отношение к труду и то, как он будет относиться к нему уже на следующей ступени — в учебном процессе. Родителям необходимо давать своим детям работу, в которой ребенок был бы главным, а родитель играл второстепенное значение. Стоит обратить

внимание и на то, что взрослый не должен наказывать ребенка. Если работа выполнена с ошибками, необходимо показать, как нужно сделать правильно. Наказание может лишь запугать ребенка. Родители должны обязательно включать своих детей в трудовую деятельность, разумеется, не напрягать их, но и не давать расслабляться. Всего должно быть в меру. Если ребенок не научится труду, то в дальнейшем общество не получит развитую личность. Главная задача труда — это подготовка к жизни человека.

2) Реорганизация труда в учебном процессе.

Школа играет не менее важную роль в трудовом воспитании, чем родители. Вся ответственность ложится на плечи педагогов, которым необходимо организовать учебный процесс так, чтобы реализовывать трудовое воспитание. Важно правильно подобрать методы приобщения обучающихся к труду. Не нужно им навязывать то, что они не хотят, иначе результата никакого не будет. Необходимо прислушиваться к ученикам, заметить в них интерес к какому-либо виду деятельности и уже на основе этого строить план работы. Обучающийся должен видеть результат самой деятельности — это его будет мотивировать на дальнейшую работу. Важно помнить также о том, что труд должен удовлетворять естественную потребность в продуктивной созидательной деятельности. Труд порождает в коллективе дружественную атмосферу.

3) Реорганизация трудовой деятельности детей на время, когда они станут самостоятельными.

Дети вырастают, и поэтому им необходимо будет трудиться самостоятельно, без присмотра взрослых. И данную ситуацию мы можем наблюдать уже тогда, когда дети остаются одни, например, когда родители на работе. Дети начинают заниматься различными занятиями, лишь бы скоротать время, сами того не замечая, что они делают это без взрослых. В будущей взрослой жизни взрослыми, они сами организуют свою трудовую деятельность.

Существенный вклад в понимание влияния художественной литературы и фольклора на трудовое воспитание детей внесли известные педагоги. Один из видных деятелей советской педагогической системы В.А. Сухомлинский написал огромное количество прекрасных и увлекательных рассказов о труде и лени: «Бабушка и Петрик», «Счастье и труд», «Пекарь и Портной», «Правильно думай о труде» и др. [17].

В числе произведений, показывающих значимость труда для детей подросткового возраста, можно назвать рассказ А.И. Солженицына «Матренин двор», роман М.А. Шолохова «Тихий Дон». В литературе показывается и разное отношение к труду. Вспомним роман Д.А. Ганина «Иду на грозу». Главный герой Сергей видит в науке и умственном труде достойный смысл жизни, а ученых, создающих и передающих знания, — едва ли не божествами. Счастьем для него являлась постоянная работа. Претерпев неудачи в карьере, молодой физик не сдался и продолжал трудиться, ведь работа ученого — особенная: ученый продвигает вперед весь мир.

Приобщение к физическому труду может быть реализовано в форме уроков труда, проведении различных трудовых мероприятий. В процессе физического труда происходит формирование условий для проявления у детей чувства коллективизма, взаимопомощи, уважения к людям и к результатам их совместной деятельности. Общественно полезный труд организуется

с учетом интересов всего коллектива и каждого ребенка в отдельности. Когда мы говорим о трудовом и производственном обучении, стоит упомянуть о необходимости строгого определения норм трудовой деятельности для каждого возраста. Он не может быть един для младших школьников и старшекласников.

Определение норм труда (нормирование) для старших, средних и младших школьников — это выявление трудовых или временных затрат при выполнении работы. Внешние факторы и условия, возрастные, анатомические, физиологические и другие особенности подростков также учитываются. В одной возрастной группе могут быть рослые и сильные дети, а также отстающие по этим показателям. Необходимо соизмерять нагрузки с анатомо-физиологическими данными, состоянием здоровья, возрастом, а не ориентироваться на среднестатистические.

По мнению Селестена Френе, «школа будущего — это школа труда». Однако педагог полностью исключает фиктивную роль труда, как дополнения к основному интеллектуальному школьному образованию. Умственный труд и художественное творчество не следует отменять в пользу профессионально-технического обучения в школе. Трудовая деятельность должна способствовать усвоению знаний, быть подспорьем, помощью, которая обеспечит правильное течение учебного процесса. Труд должен быть прочным фундаментом для учебной деятельности. С. Френе говорил: «Светлая голова и умелые руки лучше, чем ум, перегруженный ненужными знаниями».

Глобальная проблема современной школы — в оторванности от реальности, жизни, природы, труда. Ребята получают массу информации, не имея возможности применять ее на практике. Между тем именно возможность практического использования знаний дает более прочное, надежное и долговременное усвоение информации. В будущем необходимо провести реорганизацию образовательного процесса с целью внедрения в него трудовой деятельности. Знания, умения и навыки, помноженные на их практическое применение, станут в разы эффективнее, позволив ребенку свободно, просто и легко получать, усваивать и применять информацию. Таким образом, покидая школу, подросток будет иметь правильное понимание мира, себя, окружения. Он будет готов к активной созидательной деятельности, в какой бы области он ни нашел применение своим способностям. Кроме того, выпускник новой, оздоровленной школы будет готов к постоянной работе над собой, саморазвитию, самосовершенствованию.

Все чаще говорится о том, что современное поколение совершенно безответственно, многим подросткам нельзя доверить ни одного серьезного дела. Однако в этой ситуации хотелось бы встать на сторону современных школьников. Многие из них могут и хотят нести ответственность за свое настоящее и будущее. Но для того, чтобы у них получалось все задуманное, надо научить их этому. Видные преподаватели настоящего и прошлого часто говорят о самоуправлении как части воспитательного и образовательного процесса.

Одним из первых педагогов, заговоривших о самоуправлении в школе, стал В. Тронцендорф. Немецкий педагог создал в своей школе такую систему, в процессе реализации которой каждый ученик выполнял определенную работу, зафиксированную в уставе школы и одинаковую для всех. Конечно, на первых

порах за невыполнение таких заданий ученик наказывался телесно. Однако в процессе развития педагогической науки от таких методов отказались, оставив только положительно влияющие основы школьного самоуправления [18].

Из обобщающих трудов следует отметить исследования Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, которые внесли большой вклад в развитие самоуправления в школе. Великие педагоги говорили о том, что возможность самоуправления развивает инициативу школьников и желание работать на благо и в интересах всего коллектива. Одним из важнейших качеств, заложенных учителем, они считают способность к самосознанию и самоорганизации деятельности, приводящую к гармоничному развитию личности ученика [19].

Отечественные ученые, педагоги говорят о важности самоуправления в школах. Так, в 1858 г. М.В. Ломоносов подготовил «Регламент московских гимназий». В этой работе российский ученый описывает элементы самоуправления, когда сами гимназисты поддерживают порядок занятий в гимназии [20].

Важным дополнением в разработке системы самоуправления в школах явилось замечание Н.К. Крупской о том, что данный метод должен охватывать всех учеников образовательной организации, а не только выбранную группу учеников. Вопросы, интересующие обучающихся, должны обсуждаться на общих собраниях с учетом мнения всех участников образовательного и воспитательного процесса.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что Селестен Френе являлся сторонником гуманистического подхода в обучении [21]. Многие его воспитанники казались безнадежными в глазах других педагогов, однако спустя некоторое время под его руководством эти дети становились полноценными членами общества. Педагог создает свою особенную систему обучения и воспитания подростков с применением методов самоуправления. Френе приносит в Новую школу не только печатный станок для публикации произведений, написанных самими учениками, но и разрабатывает множество других методов. Так, большинство предметов в школе Френе изучаются опытным путем. Точные науки, биология, география и другие предметы неотрывно связаны с обычной жизнью самого школьника. Ученику интересно изучать не чужую жизнь какого-то, пусть даже великого человека, а свою собственную. Ребенок учится самостоятельно организовывать свою жизнь в школе Френе. Именно ученики решают, каким будет расписание на следующий день, неделю, месяц. Учителя же контролируют и мягко направляют учеников в нужное русло. Со временем ребенок, который понимает, что его слушают и слышат взрослые без привлечения особого внимания к себе, отказывается от деструктивного поведения и учится решать вопросы, не прибегая к применению силы [22].

Концептуальные идеи С. Френе развиваются и модернизируются, во многих современных школах можно увидеть основы воспитания, заложенные Френе. Школьное самоуправление действительно является одним из самых действенных методов развития и воспитания школьников. Однако в современных реалиях, когда в одном классе тридцать обучающихся, а во всей школе количество учеников порой превышает тысячу человек, такой метод становится плохо реализуемым или нереализуемым вовсе. Чем больше количество учеников в классе, тем сложнее учителю организовывать образовательный процесс. В таком случае самоуправление в классе становится губительным для стеснительных

и замкнутых учеников, не позволяя им раскрыться за короткий промежуток времени и выдвигая сильных и активных учеников вперед. Поэтому проблема внедрения школьного самоуправления в современных реалиях стоит особенно остро.

Учителя и администрация школы, понимая необходимость применения данной методики, вводят так называемые «дни самоуправления». Они часто проходят перед праздничными днями, когда восприимчивость школьников снижается ввиду предстоящих выходных, а серьезные темы не могут быть усвоены в полном объеме.

В такие дни учителя часто разрешают проводить уроки ученикам среднего и старшего звена. Готовясь к предстоящему уроку по данной учебной теме, старшеклассники не только еще раз изучают пройденный ими материал, но и заполняют возможные пробелы в своих знаниях. Также при подготовке к уроку обучающийся учится корректировать информацию, составлять наиболее важные тезисы темы, структурировать материал и искать пути передачи знаний. Иногда случается так, что старшеклассник может объяснить тему младшему классу понятнее, чем учитель, приведя более современные примеры, понятные детям, или просто посмотрев на ситуацию свежим взглядом.

Еще одним немаловажным аспектом обучения в школе и проведения дней самоуправления является профессиональная ориентация обучающихся. Многие выпускники стремятся поступить в педагогические ВУЗы после окончания школы, но возможностей попробовать себя в профессии у них нет. Именно такой пробой своих сил и становится день самоуправления в школе. Старшеклассник заранее готовит материал к уроку, обсуждает его с учителем. В процессе подготовки он понимает, насколько ему близок тот или иной предмет и профессия в целом. Так, старшеклассник учится понимать себя и свои потребности, бороться со страхом и смело смотреть в будущее, не опасаясь, что выбранное дело будет ему не по душе.

Таким образом, доверять самоуправление современному подростку не только можно, но и нужно. Современный подросток совсем не такой инфантильный и безответственный, каким его иногда рисует старшее поколение. Нынешние дети хотят разбираться в себе, в научных знаниях и в окружающем их мире. И школьное самоуправление призвано помочь им в этом. Великие педагоги прошлого и современности говорят о его важной роли в развитии личности подростка и человека в целом. Через самоуправление ребенок учится понимать иерархичность существующего общества с детства. Самоуправление помогает обучающемуся проявить и развить лидерские качества и занять свое место в обществе. Каждый ребенок еще в школе может попробовать себя в выбранной профессии и понять, действительно ли это то дело, которому он хочет посвятить свою жизнь.

Обсуждение и заключение

На основе анализа научно-педагогической литературы, периодических публикаций и передового педагогического опыта по исследуемой проблеме автор уделяет особое внимание популяризации и преемственности гуманистических идей, наследия педагога-реформатора С. Френе.

Авторский проект *Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ студентов «В мире мудрых мыслей отечественных и зарубежных ученых-педагогов»* ориентирован на исследование педагогического наследия С. Френе, интерпретацию концептуально-теоретических представлений и позволяет открыть ценность и актуальность историко-педагогического наследия прошлого в современных условиях образовательного пространства. Представленное авторское видение значимости исследования историко-педагогического наследия выступает как обобщенный результат практической и теоретической деятельности в сфере образования прошлого, имеющий значимый базовый статус и прогностический потенциал, выявленный, изученный и востребованный на основе принятия традиционных ценностей современным российским обществом в контексте педагогики С. Френе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даниленко А.С., Шершнева В.А., Вайнштейн Ю.В. Ретроспектива и тенденции развития учебной автономии в образовании // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6. – Т. 7. – С. 1–8.
2. Барышникова О.М. Педагогика С. Френе. История становления и опыт интеграции в России: монография. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2013. – 136 с.
3. Барышникова В.А. Теоретические основания педагогики С. Френе в социокультурном и историко-педагогическом контексте // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 75–96.
4. Уткин А.В. К 120-летию со дня рождения Селестена Френе // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 16–22.
5. Вульфсон Б.Л. Вступительная статья // С. Френе. Избранные сочинения. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
6. Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Школьный учитель: утраченная ценность российского образования? // Педагогика. – 2019. – № 3. – С. 87–92.
7. Учитель будущего: инновационный опыт и успешные педагогические практики: монография. – Пенза: Наука и просвещение, 2020. – 260 с.
8. Петраш Е.А., Сидорова Т.В. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 101–114.
9. В мире мудрых мыслей Селестене Френе: материалы международного конкурса научно-исследовательских и творческих работ студентов. Мин-во просвещения Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2022. [Электронный ресурс]. – URL: https://ospu.ru/resources/e_book/sb_stud_konk/ped_konkurs_frenet2022.pdf. (дата обращения: 11.01.2022).
10. Френе С. / Сост. Б.Л. Вульфсон. – М., 1994. – 194 с.
11. Френе С. Антология гуманной педагогики (Переиздание). – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
12. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с французского; общая ред. и вступ. ст. доктора пед. наук Б.Л. Вульфсона. Сер: Библиотека зарубежной педагогики. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

13. Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ» «Психологическая газета». – М., 2021. – 290 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://psy.su/> (дата обращения: 22.01.2022).
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Консультант-Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.01.2022).
15. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 2017. – 315 с.
16. Плужникова Т. Педагогический метод Селестена Френе: в чем секрет? [Электронный ресурс]. – URL: http://letidor.ru/article/pedagogicheskiy_metod_selesten_122475/ (дата обращения 16.01.2022).
17. Сухомлинская О.В. Слово о В.А. Сухомлинском // Вестник Московского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – С. 99–109.
18. Троицendorф В. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. Давыдов В.В. – М.: Науч. изд. «Большая Российская энциклопедия», 1993. – Т. 2. – 608 с.
19. Натопн Пауль. Песталоцци: Его жизнь и его идеи / Пер. с нем. М.А. Энгельгардта. – СПб., 1912. – 104 с.
20. Ломоносов М.В. Проект регламента московских гимназий. 1755 января 12 – апреля 26 // Полное собрание сочинений / АН СССР. – М.; Л., 1950–1983. – Т. 9: Служебные документы. 1742–1765 гг. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 443–461.
21. Овечкина Н.М. Размышления современного педагога о «Новой французской школе» Селестена Френе (к 120-летию со дня рождения) // Управление ДОУ. 2016. – С. 106.
22. Рашель Мазюи. «MON CAMARADE»: советские влияния и трансферы в коммунистическом журнале для детей // Детские чтения. – 2019. – Т. 16. – № 2.– С. 206–228. DOI: <https://doi.org/10.31860/2304-5817-2019-2-16-206-230>

REFERENCES

1. Danilenko A.S., Shershneva V.A., Vainshtein Yu.V. Retrospektiva i tendentsii razvitiya uchebnoy avtonomii v obrazovanii [Retrospective and trends in the development of educational autonomy in education]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2019. Vol. 7. No. 6. Pp. 1–8.
2. Baryshnikova O.M. Pedagogika S. Frene. Istoriya stanovleniya i opyt integratsii v Rossii: monografiya [History of formation and experience of integration in Russia: monograph]. Nizhniy Tagil: Nizhnetagil'skaya gosudarstvennaya sotsial'no-pedagogicheskaya akademiya, 2013. 136 p.
3. Baryshnikova V.A. Teoreticheskiye osnovaniya pedagogiki S. Frene v sotsiokul'turnom i istoriko-pedagogicheskom kontekste [Theoretical Foundations of Pedagogy by C. Freinet in the Socio-Cultural and Historical and Pedagogical Context]. *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal*. 2016. No. 3. Pp. 75–96.
4. Utkin A.V. K 120-letiyu so dnya rozhdeniya Celestine Freinet [To the 120th anniversary of the birth of Celestine Frenet]. *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal*. 2016. No. 3. Pp. 16–22.
5. Vul'fson B.L. Vstupitel'naya stat'ya [Introductory article]. S. Frene. Izbr. soch. Moscow.: Progress, 1990. 304 p.
6. Asadullin R.M., Frolov O.V. Shkol'nyy uchitel': utrachennaya tsennost' rossiyskogo obrazovaniya? [School teacher: the lost value of Russian education?]. *Pedagogika*. 2019. No. 3. Pp. 87–92.
7. Uchitel' budushchego: innovatsionnyy opyt i uspeshnyye pedagogicheskiye praktiki: monografiya [Teacher of the future: innovative experience and successful pedagogical practices]. Penza: Nauka i prosveshcheniye, 2020. 260 p.

8. *Petrash Ye.A., Sidorova T.V.* Portret sovremennogo uchitelya v novoy tsifrovoy real'nosti [Portrait of a modern teacher in the new digital reality]. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta. Seriya «Psikhologo-pedagogicheskiye nauki»*. 2021. Vol. 18. No. 4. Pp. 101–114.
9. V mire mudrykh mysley Selestena Frene: materialy mezhdunarodnogo konkursa nauchno-issledovatel'skikh i tvorcheskikh работ studentov [In the world of wise thoughts, Celestine Freinet: materials of the international competition of research and creative works of students]. Orenburg: Publishing House of the OGPU, 2022. https://ospu.ru/resources/e_book/sb_stud_konk/ped_konkurs_freinet_2022.pdf. (date of access: 11.01.2022).
10. Freinet C. / Sost. B.L. Vul'fson. Moscow, 1994. 194 p.
11. *Freinet C.* Antologiya gumannoy pedagogiki (Perezidaniye) [Anthology of humane pedagogy (Reprint edition)]. Moscow: Izdatel'skiy Dom Shalvy Amonashvili, 2002. 224 p.
12. *Frene S.* Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. [Selected pedagogical works]. Per. s frantsuzskogo. Obshchaya redaktsiya i vstupitel'naya stat'ya doktora pedagogicheskikh nauk B.L. Vul'fsona. Ser: Biblioteka zarubezhnoy pedagogiki. Moscow: Progress 1990. 304 p.
13. Tsentr psikhologicheskogo soprovozhdeniya obrazovaniya «TOCHKA PSI» [Center for psychological support of education «TOCHKA PSI»]. «Psikhologicheskaya gazeta». Moscow, 2021. 290 p. <https://psy.su/> (date of access: 22.01.2022).
14. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law «On Education in the Russian Federation»] 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redaktsiya). Ofitsial'nyy sayt Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
15. *El'konin D.B.* Psikhologiya obucheniya mladshego shkol'nika [Psychology of teaching younger students]. Moscow: Znaniye, 2017. 315 p.
16. *Pluzhnikova T.* Pedagogicheskiy metod Selestena Frene: v chem sekret? [Celestine Freinet pedagogical method: what is the secret?]. http://letidor.ru/article/pedagogicheskiy_metod_selesten_122475/ (date of access: 16.01.2022).
17. *Sukhomlinskaya O.V.* Slovo o V.A. Sukhomlinskom [A word about V.A. Sukhomlinsky] *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. 2010. № 3. Pp. 99–109.
18. *Trotsendorf V.* Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya [Russian Pedagogical Encyclopedia] gl. red. Davydov V.V. Moscow: Nauch. izd. «Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya», 1993. Vol. 2. 608 p.
19. *Natorp Paul'.* Pestalotstsi: Yego zhizn' i yego idei [Pestalozzi: His life and his ideas]. Per. s nem. M.A. Engelgardta. Saint Petersburg, 1912. 104 p.
20. *Lomonosov M.V.* Proyekt reglamenta moskovskikh gimnaziy. [Draft regulation of Moscow gymnasiums]. 1755 yanvarya 12 – aprelya 26 // Polnoye sobraniye sochineniy / AN SSSR. M.; L., 1950–1983. – Vol. 9: Sluzhebnyye dokumenty. 1742–1765 gg. Moscow; Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1955. Pp. 443–461.
21. *Ovechkina N.M.* Razmyshleniya sovremennogo pedagoga o «Novoy frantsuzskoy shkole» Selestena Frene (k 120-letiyu so dnya rozhdeniya) [Reflections of a modern teacher on the «New French School» by Celestin Freinet (on the occasion of the 120th anniversary of his birth)]. Upravleniye DOU, 2016. P. 106.
22. *Rashel' Mazyui.* «MON CAMARADE»: sovetskiye vliyaniya i transfery v kommunisticheskom zhurnale dlya detey? [«MON CAMARADE»: Soviet influences and transfers in a communist magazine for children?]. *Detskiye chteniya*. 2019. Vol. 16. No. 2. Pp. 206–228. DOI: <https://doi.org/10.31860/2304-5817-2019-2-16-206-230>

Информация об авторе

Любовь Александровна Кочемасова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и социология». Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. **E-mail:** lkochem@mail.ru

Information about the author

Lyubov' A. Kochemasova, Cand. Ped. Sci., Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. **E-mail:** lkochem@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© В.Г. Рындак¹, Г.С. Сайфутдинова², М.В. Козяр¹

¹ Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Российская Федерация

² Западно-Казахстанский университет имени Жангир Хана, Уральск, Республика
Казахстан

Поступила в редакцию 20.04.2022

В окончательном варианте 24.05.2022

■ Для цитирования: Рындак В.Г., Сайфутдинова Г.С., Козяр М.В. Дидактические средства преодоления неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 2. С. 169–180. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.11>

Аннотация. В статье подчеркивается значимость мотивационного компонента в креативной деятельности обучающихся, отмечается корреляция мотивационно-личностной креативности, вербальной и невербальной креативности с успеваемостью по учебным предметам.

Определены неудачи в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности, дана характеристика дидактических средств предупреждения и устранения неудач в формировании мотивации к креативной деятельности (педагогическая профилактика, педагогическая диагностика и педагогическая терапия).

Выделены дидактические причины неудач обучающихся в креативной деятельности (не зависящие и относительно зависящие от педагога).

Обоснованы профилактические, диагностические и терапевтические процедуры, обеспечивающие устранение выше обозначенных причин.

Выявлены причины социально-экономического и психологического характера, влияющие на продуктивность формирования мотивации обучающихся к креативной деятельности.

Даны результаты готовности педагогов к преодолению неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности.

Ключевые слова: мотивация; креативная деятельность; дидактические средства; преодоление неудач.

DIDACTIC MEANS OF OVERCOMING DIFFICULTIES IN THE DEVELOPMENT PROCESS OF STUDENTS' MOTIVATION FOR CREATIVE ACTIVITY

© V.G. Ryndak¹, G.S. Saifutdinova², M.V. Kozyar¹

¹ Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation

² West Kazakhstan Zhangir Khan University, Uralsk, The Republic of Kazakhstan

Original article submitted 20.04.2022

Revision submitted 24.05.2022

■ For citation: Ryndak V.G., Saifutdinova G.S., Kozyar M.V. Didactic means of overcoming difficulties in the development process of students' motivation for creative activity. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(2):169–180. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.2.11>

Abstract. The research emphasizes the importance of the motivational component in the creative activities of students, notes the correlation of motivational-personal creativity, verbal and non-verbal creativity with academic performance in academic subjects. Difficulties in the development process of students' motivation for creative activity were determined, the characteristic of pedagogical prevention, pedagogical diagnostics and pedagogical prevention as the didactic means of preventing and eliminating the difficulties in question was provided. The didactic reasons for students' failures in creative activity (independent and relatively dependent on the teacher) are highlighted. Preventive, diagnostic and therapeutic procedures ensuring the elimination of the above-mentioned causes are justified. The reasons of socio-economic and psychological nature affecting the efficiency of students' motivation development in creative activity were identified. The results of the teachers' readiness to overcome difficulties in the motivation development for students to creative activity are given.

Keywords: motivation; creative activity; didactic means; overcoming difficulties.

Введение

Значимость креативной деятельности очевидна. Но будет ли она эффективна для обучающихся без личной заинтересованности в ней без понимания, зачем она ему нужна. То есть мотивационный компонент имеет первоочередное значение. Прежде всего потому, что мотив — это внутреннее побуждение к деятельности, отражающее интересы и потребности, желание, стремление быть креативным. А значит, быть инициативным, иметь независимость суждений, склонность к риску, быть открытым новому, предпочитать новизну, быть способным к импровизации, иметь склонность к творчеству, риску, уметь фантазировать, прогнозировать. Ваше поведение направлено на созидательное разрушение. У старшеклассников с интеллектом коррелирует оригинальность и общая креативность. У младших школьников и подростков связь успеваемости с креативностью или отсутствует, или становится традиционной [1, с. 215]. Мотивационно-личностная креативность связана с более высокой успеваемостью обучающихся по гуманитарным предметам, вербальная креативность — с более высокой успеваемостью по математическим предметам и более низкой по естественно-научным, невербальная креативность — с более низкой успеваемостью по математическим предметам [1, с. 76].

1. Обзор литературы

Обзор литературы показывает, что многие исследователи данной проблемы освещали вопросы мотивации креативности: Дж. Гилфорд (способы стимуляции креативности заданиями дивергентного характера); Е. Торранс (продуктивность творческой деятельности путем столкновения радикальных идей); В.Н. Дружинин (актуализацию креативности через условия окружающей среды) [2–4].

Креативность в отечественной и зарубежной науке представлена как: ориентация на открытие нового и умение глубоко понимать приобретенный опыт (Э. Фромм); продуктивно-созидательный уровень деятельности личности (В.Г. Рындак).

М. Рорбах исследовал креативность на материале творческого мышления, которое, по его словам, «само собой создает благоприятные условия для собственной реализации, открывает свои собственные пути и кует свои инструменты для материального воплощения», подчеркивая возможность самозарождающейся мотивации, самовозникновения, саморазвития новых качеств человека [5].

Еще более разнообразно понимание мотивации, лежащей в основе творческого поведения.

И. Мейерсон трактует творческую личность как квинтэссенцию высших свойств личности, постоянной и важнейшей потребностью которой является побуждение выразить собственную концепцию окружающего мира и свою концепцию человека. С его точки зрения, ведущие мотивы творческой деятельности человек приобретает извне — из самых разнообразных продуктов творчества предшествующих поколений, из культурного опыта человечества [6].

Исходя из исследований в области психологии творчества, в творческой активности человека выделяются два аспекта: операциональный (креативность, творческие способности и т.д.) и ценностный (жизненная позиция, социальная ответственность и т.д.), причем второй аспект имеет решающее значение для творческого поведения. Утверждается высокая роль мировоззрения человека в становлении его как творца: «Если интеллектуальная одаренность не влияет непосредственно на творческие успехи человека, если в ходе развития креативности формирование определенной мотивации и личностных черт предшествует творческим проявлениям, то можно сделать вывод об особом типе личности — «Человек творческий» [4].

Как было установлено, в неблагоприятных условиях или при необходимости общения с множеством людей человек становится креативнее. Здесь важны два момента. Во-первых, когда обстоятельства ввергают индивида в новые ситуации, называемые диверсифицирующим опытом, он вынужден отказаться от прежних способов мышления и действий. Во-вторых, часто, будучи погруженным в неблагоприятные условия, человек познает важность настойчивости. Не получив, к примеру, работу сразу, а после нескольких попыток, он узнает, как важно не отказываться от борьбы [7].

По мнению некоторых ученых, вознаграждение извне подавляет развитие внутренней мотивации, соответственно — и креативности. Если человека поощряют за творческие находки при решении одной задачи, его креативная энергия при выполнении другой повысится [8]. По-видимому, вознаграждение снижает энергию при решении последующих задач только в том случае, если человека поощряют за низкую креативность. Чтобы повысить креативность, важно вознаграждать человека, когда он по-настоящему креативен.

Критики этой идеи отмечают ошибочность предположения о том, что награда пагубна лишь при определенных условиях. Соглашаясь с возможностью обучения человека не реагировать на нее, они отмечают, что поощрение обычно снижает креативность [9].

Генри Мюррей, один из основоположников направления исследований мотивации креативной деятельности, определял потребность в достижении как желание или тенденцию «преодолевать препятствия, проявлять силу, стремиться делать что-то трудное или делать что-то как можно быстрее» [10]. Мюррей считал достижение некой генерализованной потребностью, мотивацией к достижению служит сам творческий процесс.

Дэвид Мак-Клелланд более четырех десятилетий изучал мотивацию креативной деятельности. Итог его работы подведен в книге «Человеческая мотивация» [11].

Мак-Клелланд и другие ученые утверждают, что: побуждения «делать что-то лучше», возникают не для одобрения или награды, а «ради самого процесса» [11, с. 228].

По мнению Роберта Уайта, тенденция к исследовательскому поведению обусловлена более общим мотивом, который он назвал *мотивацией эффективности* (effectance motivation) [12]. Как считает Уайт, он направлен на понимание сущности окружающего мира и миропорядка. Ощущение эффективности возникает, когда человек осознает свою способность влиять на мир вокруг. Подобные чувства могут выполнять роль награды.

По теории социального научения моделирование и подражание — процессы, посредством которых человек обеспечивает получение желаемого. Стимулом служат деньги, общественное признание и другие вознаграждения.

Теория социального научения помогает понять, почему люди склонны выбирать определенные цели и как они приобретают необходимые умения и знания. Однако она не поясняет, почему возникает состояние, которое Мюррей и другие ученые называют потребностью в достижении или овладении навыками. Почему некоторые люди стремятся к этим достижениям и навыкам исключительно ради них самих? С точки зрения Мак-Клелланда, мы интериоризуем определенные ценности и именно этот процесс порождает тенденцию к достижениям.

Но Аткинсон внес два важных дополнения. Во-первых, он заметил, что такая потребность компенсируется другой — избежать неудач. Он считал, что если первая сильнее второй, человек предпримет какие-либо действия. Если все наоборот, то его поведение следует признать избегающим [13].

Во-вторых, Аткинсон полагал, что эти две фундаментальные потребности многообразными способами взаимодействуют с ожиданиями и ценностями. Если ожидание успеха велико или мало, побудительная ценность незначительна. Если оно небольшое, человек не верит в свой успех, и тогда ему бессмысленно прилагать усилия. В том случае, если оно большое, человеку нечего преодолеть и опять-таки незачем усердствовать.

При значительном ожидании неудачи велика негативная побудительная значимость и, следовательно, есть основания избегать выполнения задания. В противоположном случае, как это ни парадоксально, дело обстоит также. Аткинсон думал, что, поскольку неудача при выполнении легкого задания всегда унижительна, человек, потребность которого — избежать неудач, склонен отказываться от решения нетрудных задач.

Двек и Леггет утверждают, что избегание трудностей — стратегия, противоположная адаптации, в то время как предпочтение сложных задач имеет адаптивный характер [14].

Данные вопросы освещаются в диссертационных исследованиях последних лет: Загорной Е.В., Ереминой Л.И., Мороз В.В. [15–17].

2. Материалы и методы

Методология исследования опирается на идеи деятельностного (задает ориентир прогнозирования перспектив преодоления неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности) и кластерного (определяет приоритет создания единого научного профессионально-образовательного кластера для взаимодействия субъектов образования в поиске дидактических средств преодоления неудач в формировании мотивации к креативной деятельности).

Для достижения поставленной цели применялись теоретические методы исследования: аналитическая оценка междисциплинарной научной литературы и нормативных документов в контексте проблемы исследования, анкетирование педагогов с целью изучения их готовности к преодолению неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности, обобщение

опыта, моделирование, тестирование, наблюдение, сравнительный анализ, интерпретация, обобщение, качественный и количественный анализ.

Для целей исследования нами были использованы следующие методики: методика «Структура интересов»; методика мотивации успеха и боязни неудач А.А. Реана; методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; диагностическая тестовая карта для определения и оценки готовности к преодолению неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности; карта оценки и самооценки креативности [18–20].

3. Результаты исследования

Экспериментальная работа по выявлению дидактических средств преодоления неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности осуществлялась в образовательных организациях г. Оренбурга (Гимназия № 2, Гимназия № 4, Лицей № 6) и университете им. Жангир Хана (Казахстан) — 272 студента.

Выявлено, что в креативной деятельности обучающихся и педагогов важным является изначальное понимание того, зачем нужно что-то создавать; для кого нужно что-то создавать; как нужно что-то создавать; что именно нужно создавать.

Какие же неудачи в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности обнаружены в ходе теоретического анализа и анализа опыта? Прежде всего это препятствия, которые встают на жизненном пути каждого из них. Далее: несформированность мотивационной основы, способов, механизмов, приемов их саморазвития; неадекватные самооценки, порождающие неуверенность.

Выявлено, что на устранение некоторых причин неудач педагог оказывает лишь незначительное влияние. Его возможности в этом отношении ограничены. Сравнительно большими возможностями он располагает в отношении противодействия тем причинам неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности, которые кроются в нем самом и в средствах его работы.

Теоретический анализ Ч. Куписевича и анализ опыта авторов статьи позволили выделить основные дидактические средства предупреждения и устранения неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности:

- педагогическая профилактика, в том числе креативное образование и групповую креативную деятельность;
- педагогическая диагностика, в том числе и использование способов контроля и оценки продуктивности креативной деятельности, которые позволяют своевременно выявить возникающие в ней проблемы каждого обучающегося;
- педагогическая терапия, позволяющая устранить неуверенность, поддерживать открытость новому, независимость суждений, склонность к риску, способность к импровизации.

Остановимся на краткой характеристике обозначенных дидактических средств.

Педагогическая профилактика обеспечивает результативность формирования мотивации к креативной деятельности как коллективным, так

и индивидуальным личностно-значимым способом. Результаты исследования позволяют выделить методы (непрерывное взаимодействие в научном образовательном кластере, онлайн-сообществе, объединенных на добровольных началах обучающихся).

С целью обретения партнерской позиции, возвращения творческой индивидуальности, приобретения личностно-значимого знания, определения целевых ориентиров, обеспечивает эффективность креативной деятельности.

Решение проблемных задач становится основой креативной деятельности. Выявлено, что внутренняя мотивация на данную деятельность обусловлена пониманием ее значимости и готовностью к ее осуществлению. Креативная деятельность обеспечивала обучающимся поддержку их успешности. Создание единого креативного кластера требуется направлять на реализацию продуктивного взаимодействия и добровольного сотрудничества в креативной деятельности. Это обеспечивает рост интереса к данной деятельности, приучает к преодолению рисков в ней, учит рациональным методам планирования и организации креативной деятельности.

Педагогическая диагностика в нашем опыте направлена прежде всего на изучение состояния мотивации, ее характера и выявление причин, вызывающих это состояние.

Критическое оценивание и рефлексия обеспечивают устойчивый интерес к решению открытых проблемных задач, требующих диалогового общения.

Сравнение имеющегося у обучающихся опыта креативной деятельности и ее идеального варианта позволит уточнить качество, новизну, оригинальность, уникальность собственной креативной деятельности, даст возможность примерить уже состоявшийся опыт, сделать его заново обретенным. Он становится трамплином личных побуждений к креативной деятельности, обретению личностно-значимых идей, воспроизведению знаний путем интернет-образования, систематизации фактов, аргументации и объяснению, последующей рефлексии, что обеспечивает осознанный анализ проблемных ситуаций, ценностное отношение к рефлексивной деятельности. Установлена взаимообусловленность креативной среды рефлексивным, эвристическим и креативно-рефлексивным обучением, которая позволяла обучающимся выйти за рамки стереотипов, стимулировала их мотивацию на творчество, сотворчество и сотрудничество.

Контроль и оценка результативности креативной деятельности позволяют своевременно выявить имеющиеся у обучающихся пробелы в понимании сущности и организации креативной деятельности. Систематическое отслеживание готовности обучающихся к креативной деятельности дает возможность определить степень ее успешности, недочеты и пути их устранения, составления мотивационных карт, создания креативного онлайн-сообщества.

Согласно опросу участников онлайн-сообщества, определена совокупность мотивов к креативной деятельности (от удовлетворения креативной деятельностью, потребностью в ней, вдохновения, духа соперничества до чувства социальной значимости и личной самореализации в составе кластера).

Педагогическая терапия использовалась как по отношению к отдельным обучающимся, так и группе. Знание пробелов обучающихся позволило устранять

их в ходе индивидуальных консультаций; уяснить цепочки: поиск — открытие — новое знание, проект — информация — систематизация; самостоятельно работать под руководством тьютора и впоследствии включаться в групповую креативную деятельность.

Создание активного виртуального чата, функционирующего в реальном времени и объединяющего обучающихся, желающих осуществлять креативную деятельность, обеспечивает регулярное информирование о предстоящих конкурсах, проектах, грантах, конференциях, телемостах и научных форумах, олимпиадах. Это позволило прогнозирование деятельностно-мотивирующей творческой среды научного онлайн-сообщества, повысило продуктивность научно-исследовательской деятельности.

Состав корректирующих групп должен быть от двух до четырех человек, формироваться согласно принципу добровольного сотрудничества и их научным интересам. Деятельность группы осуществляется до тех пор, пока не устраняются пробелы. Некоторые обучающиеся работают в двух или трех группах, например, в группах организации научного поиска, обмена опытом, внедрения и реализации креативных технологий. Результатом совместной деятельности в научном онлайн-сообществе как раз и является мотивация обучающихся по созданию индивидуального портфолио научных достижений.

Включение обучающихся в креативную деятельность рассматривается как процесс «вращения» внутренней мотивации путем обеспечения свободы в выборе целей, методов и планирования данной деятельности, учета одноклассников в данной деятельности.

Основной задачей педагога является определение и систематизация познавательных интересов обучающихся, определение их первостепенных целей в креативной деятельности [21].

Значимым в работе по устранению пробелов в знаниях о сущности креативной деятельности и умениях обучающихся в ее осуществлении является прием «Дерево достижения целей». Он представляет графическое изображение ствола дерева в перевернутом виде (так фиксируется основная проблема обучающихся), а ветки обозначают задачи, условия, методы, средства ее решения.

Визуализация решаемых задач позволяет обучающимся графически обозначить план своих действий по решению поставленной цели, определить срок поставленной задачи, расписав цели, подцели, предусмотрев возможные варианты, определив необходимые ресурсы, этапы креативной деятельности, установив дедлайн выполнения проекта, просчитывая бизнес-план. Например, Дарья С. и Кирилл С. создали макет энергоэффективного дома, оснащенного собственной теплицей, покрывающей часть затрат, необходимых для функционирования этого дома. Данный проект на международном научно-практическом конкурсе «Абай-2019» получил третье место.

Выявлено, что современные обучающиеся испытывают трудность в уточнении цели креативной деятельности. Педагог поможет ее преодолеть, если будет выполнять функцию профессионального партнера, ориентирующего их на творческое созидание и реализацию значимых изменений в личной и профессиональной сферах в будущем. Побуждение

к осознанному участию в креативной деятельности помогает обучающимся «подкрепить собственную мотивацию личными целями, понять свои возможности и ресурсы, превратить профессиональные проблемы в личные задачи» [1, с. 35].

4. Обсуждение и заключения

Распределение обучающихся по группам способствовало их целенаправленной подготовке к креативной деятельности. Но первоначальная инициатива большинства обучающихся со временем угасала. Причиной этому являлись проблемы коммуникации внутри групп, организованности и самодисциплины их участников.

Среди дидактических причин неудач обучающихся в креативной деятельности правомерно выделение относительно не зависящих и относительно зависящих от педагога. В числе последних выделим следующие: методические ошибки и недочеты, например, эпизодичность систематического отслеживания динамики творческих преобразований, стабильности знаний о креативности, потребности в креативном продукте; недостаточное знание интересов, цели, творческой позиции обучающихся; отсутствие необходимого внимания к уровню поисково-преобразовательной активности обучающихся, уровню самостоятельности в выдвижении проблем, нешаблонном их решении, уровню креативности.

Обоснованные профилактические, диагностические и терапевтические процедуры тесно связаны с устранением вышеобозначенных причин. Профилактические действия направлены на то, чтобы не допустить возникновения методических недочетов. Ошибкам, вытекающим из незнания педагогом готовности обучающихся к креативной деятельности, могут препятствовать диагностические действия. Целью терапевтических процедур является привлечение должного внимания к тем обучающимся, которые не могут самостоятельно преодолеть трудности в ходе креативной деятельности.

В заключение отметим, что наблюдается ограниченность возможностей педагога в устранении неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности. За пределами влияния педагога находятся причины социально-экономического и психологического характера, воздействие которых на продуктивность формирования мотивации к креативной деятельности обучающихся бесспорно. Но определить типологию и последовательность этапов нарастания неудач обучающихся в мотивации креативной деятельности затрудняются 61,3 % педагогов. Описать группы причин затруднений в определении мотивации к креативной деятельности не смогли 37,1 % педагогов. Определить педагогические средства преодоления неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности смогли 52,8 % педагогов. Назвать, какие причины неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности будут устранены благодаря использованию педагогической профилактики смогли 41,7 %; диагностики — 22,3 %; терапии — 37 % педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Рындак В.Г.* Педагогика креативности: монография. – М.: Университетская книга, 2012. – 283 с.
2. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
3. *Torrance E.P.* Education and creative potential. Minneapolis, 1963.
4. *Дружинин В.Н.* Психодиагностика общих способностей / Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 216 с.
5. *Rohrbach M.F.* La pensee vivante. Regles et techniques de la pensee creatice. – 1993. – P. 220.
6. *Meuyerson Jgn.* Les fonctions psychologiques et les oeuvres. – 1948.
7. *Simonton D.K.* Creativity: cognitive, personal, developmental, and social aspects // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – No. 1. Pp. 151–158.
8. *Eisenberger R., Selbst M.* Does reward increase or decrease creativity? // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – Vol. 66. – No. 1. – Pp. 1116–1127.
9. *Hennessey B.A., Amabile T.M.* Reward, intrinsic motivation, and creativity // American Psychologist. – 1998. – Vol. 53. – No. 1. – Pp. 674–675.
10. *Murray H.A.* Explorations in Personality. Oxford University Press. – New York, 1938. – 790 p.
11. *McClelland D.C.* Human Motivation. Cambridge. – 1985.
12. *White R.* Motivation reconsidered: The concept of competence. – 1959.
13. *Atkinson D.C., Clark R.A., Lowell E.L., McClelland D.C.* The Achievement Motive. – New York, 1953.
14. *Dweck C.S., Leggett E.L.* A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // Psychological Review. – 1998. Vol. 95. – No. 2. – Pp. 256–267.
15. *Загорная Е.В.* Структура и содержание креативности в контексте самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – СПб., 2015. – 24 с.
16. *Еремина Л.И.* Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания в учебной группе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2011. – 215 с.
17. *Мороз В.В.* Аксиологические основания развития креативности студентов университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2015. – 44 с.
18. *Хеннинг В.* Методика. Структура интересов [Электронный ресурс]. Режим доступа. <https://lektsia.com/9x999e.html> (дата обращения: 23.03.2022).
19. *Реан А.А., Якунин В.А.* Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://testoteka.narod.ru/ms/1/06.html> (дата обращения: 23.03.2022).
20. *Ильина Т.И.* Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс] // Режим доступа. <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (дата обращения: 23.03.2022).
21. *Бордовская Н.В., Реан А.* Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.; Питер, 2015. – 299 с.

REFERENCES

1. *Ryndak V.G.* Pedagogika kreativnosti: monografiya [Pedagogy of creativity: monograph]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2012. 283 p.
2. *Gilford Dzh.* Tri storony intellekta [Three sides of intelligence]. Psikhologiya myshleniya / Ed. A.M. Matyushkina. Moscow: Progress, 1965. Pp. 433–456.
3. *Torrance E.P.* Education and creative potential. Minneapolis, 1963.

4. *Druzhinin V.N.* Psikhodiagnostika obshchih sposobnostej [Psychodiagnostics of general abilities] / Ros. Akad. Nauk, In-t psikhologii. Moscow: Izd. Centr "Akademiya", 1996. 216 p.
5. *Rohrbach M.F.* La pensee vivante. Regles et techniques de la pensee creatice. 1993. P. 220.
6. *Meyerson Jgn.* Les fonctions psychologiques et les oeuvres. 1948.
7. *Simonton D.K.* Creativity: cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. No. 1. Pp. 151–158.
8. *Eisenberger R., Selbst M.* Does reward increase or decrease creativity? *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 66. No. 1. Pp. 1116–1127.
9. *Hennessey B.A., Amabile T.M.* Reward, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*. 1998. Vol. 53. No. 1. Pp. 674–675.
10. *Murray H.A.* Explorations in Personality. Oxford University Press. New York, 1938. 790 p.
11. *McClelland D.C.* Human Motivation. Cambridge. 1985.
12. *White R.* Motivation reconsidered: The concept of competence. 1959.
13. *Atkinson D.C., Clark R.A., Lowell E.L., McClelland D.C.* The Achievement Motive. New York, 1953.
14. *Dweck C.S., Leggett E.L.* A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. 1998. Vol. 95. No. 2. Pp. 256–267.
15. *Zagornaya, E.V.* Struktura i sodержanie kreativnosti v kontekste samoaktualizacii lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 [Structure and content of creativity in terms of self-actualization of personality: Abstract of thesis cand. of psych. sci.: 19.00.01]. Sankt-Peterburg, 2015. 24 p.
16. *Eremina L.I.* Formirovanie kreativnosti studentov v processe social'nogo vospitaniya v uchebnoj grupe: avtoref. dis. ... kand. Ped. nauk: 13.00.01 [Development of students' creativity in the process of social upbringing in group: Abstract of thesis cand. of ped. sci.: 13.00.01]. Ufyanovsk, 2011. 215 p.
17. *Moroz V.V.* Aksiologicheskie osnovaniya razvitiya kreativnosti studentov universiteta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 [Axiology basis of students' creativity development: Abstract of thesis doc. of ped. sci.: 13.00.01]. Orenburg, 2015. 44 p.
18. *Henning V.* Metodika. Struktura interesov [Methodology. Structure of interests]. URL: <https://lektسيا.com/9x999e.html> (date of access 23.03.2022).
19. *Rean A.A., Yakunin V.A.* Metodika izucheniya motivov uchebnoj deyatel'nosti studentov [Methodology of studying the motives of students' learning activity]. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/06.html> (data of access 23.03.2022).
20. *Il'ina T.I.* Metodika izucheniya motivatsii obucheniya v vuze [Methodology of studying learning motivation at the university]. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (data of access 23.03.2022).
21. *Bordovskaya N.V., Rean A.* Pedagogika [Tekst]: uchebnoe posobie dlya studentov vysshix uchebnykh zavedenij [Pedagogy: study book for university students]. Moscow [and others]: Piter, 2015. 299 p.

Информация об авторах

Валентина Григорьевна Рындак, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социологии, главный научный сотрудник. Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. **E-mail:** ped@bk.ru

Гульмира Сапарбековна Сайфутдинова, старший преподаватель центра общей технической подготовки. Западно-Казахстанский университет имени Жангир Хана, Уральск, Республика Казахстан. **E-mail:** 20051984@bk.ru

Маргарита Валентиновна Козяр, студент Института Естествознания и Экономики. Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. **E-mail:** kozyarmargarita@yandex.ru

Information about the authors

Valentina G. Ryndak, Dr. Ped. Sci., Professor. Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. **E-mail:** ped@bk.ru

Gulmira S. Saifutdinova, Senior Lecture of General Technical Training Center. West Kazakhstan Zhangir Khan University, Uralsk, The Republic of Kazakhstan. **E-mail:** 20051984@bk.ru

Margarita V. Kozyar, Student of Natural Sciences and Economics Institute. Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. **E-mail:** kozyarmargarita@yandex.ru